



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO

**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

TERESINA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

A663d Araujo, Francisco Antonio Machado
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
Antonio Machado Araujo. – 2019.
314 f. : il.

Tese (Doutorado) – Apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Piauí.
“Orientadora: Profª Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho.”

1. Desenvolvimento Profissional. 2. Professor do Ensino Superior.
3. Pós-Graduação em Educação. 4. Vivência. 5. Estudo.
I. Título.

CDD: 378.1

FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO

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

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 17 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho
Orientadora

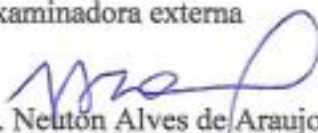

Prof.^a Dr.^a. Eliana de Sousa Alencar Marques
Examinadora Interna


Prof.^a. Dr.^a. Cristiane de Sousa Moura Teixeira
Examinadora Interna


Prof.^a Dr.^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Examinadora Interna


Prof.^a. Dr.^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Examinadora Externa


Prof.^a. Dr.^a. Silvia Maria Costa Barbosa
Examinadora externa


Prof. Dr. Newton Alves de Araujo
Examinador externo

AGRADECIMENTOS

No movimento constitutivo das nossas maneiras de pensar, sentir e agir, nunca estamos sozinhos. As relações com o outro é a expressão da mediação da sociedade sobre o que nos constitui como ser humano. Nessas relações, as pessoas vão nos auxiliando nas mais variadas formas. Nesse movimento quero agradecer à todas as pessoas que contribuíram para que eu me tornasse o pesquisador e professor que sou.

Meu primeiro agradecimento vai a pessoa mais batalhadora que conheci em toda a vida: minha mãe Socorro! Obrigado minha rainha, protetora, amiga! Não existem palavras para expressar o que você fez por mim. Obrigado também ao meu pai Raimundo (*in memoriam*), tenho certeza de que, se estivesse entre nós, estaria muito feliz por essa conquista.

Obrigado ao meu filho Otávio e à minha esposa Dalva pela compreensão, companheirismo, apoio e fazerem da minha vida a mais feliz de todas!

Agradeço aos meus irmãos, sobrinhos e primos pelo apoio permanente e imensurável que sempre me foi dado.

Obrigado à minha orientadora maravilhosa, amiga e chefe, Professora Vilani Cosme. Não nos afastemos, não nos afastemos nunca!

Obrigado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica nas pessoas das amigas Eliana, Cristiane, Nazareth. Lucélia, Neuton, Isolina e Dirno. O pesquisador em mim é o NEPSH como expressão máxima!

Obrigado às professoras Ivana Ibiapina, Eliana Alencar, Cristiane Teixeira, Silvia Barbosa, Neuton Araujo, Ana Valéria, Gisele Toassa e Raquel Alfredo, pelas inúmeras contribuições à minha vida acadêmica e objetivação desta tese.

Obrigado aos professores colaboradores da investigação Morpheu, Orpheu e Calíope. Suas histórias de vida e formação são exemplos para todo professor comprometido com a educação.

Obrigado aos amigos da 8ª Turma de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, nas pessoas de minhas queridas amigas Lucélia, Nazareth e Glória Ferro.

Obrigado aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI.

Em nome das pessoas citadas eu agradeço a todos que no movimento constitutivo do meu desenvolvimento humano, foram determinantes. Obrigado, obrigado, obrigado.

RESUMO

Esta produção acadêmica tem como objeto de investigação o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. Para o desenvolvimento da investigação, utilizaram-se como base epistemológica as leis, categorias e princípios do Materialismo Histórico Dialético, por meio das contribuições de Marx (1974; 1978; 1988; 2011; 2013), Marx e Engels (1993; 2007), Engels (1979; 2015), Afanasiev (1985), Burlatski (1987), Cheptulin (2004), Kopnin (1972; 1978), Konstantinov (1974), Krapívine (1984;1986), Lefebvre (1991), Lenine (1946), Kosik (1976), Podosetnik e Yakhot (1967), Politzer (1970), Hahn e Kosing (1983), Lukács (1979), Viera Pinto (1985), Netto (2009), dentre outros. Fundamentou-se nas discussões sobre as categorias Sentido e Significado, Vivências e Atividade, as apropriações de Vigotski (1999; 2000; 2001; 2009; 2010; 201; 2018), Jerebtsov (2014), Leontiev (1980; 1978), Luria (1979; 1988), Pino (2000), Duarte (2001; 2004), Asbah (2014), Toassa (2010; 2011), Martins (2011), Minick (2011), Karabanova (2010), Meshcheryakov (2010), Facci; Tuleski; Barroco (2009), dentre outros. Em Karabanova (2010), Chaiklin (2011), Kravtsov (2014), Veresov (2017) e Mok (2017), desenvolveram-se apropriações sobre o conceito de Situação social de desenvolvimento. Nos aportes teóricos relacionados à docência do ensino superior, utilizou-se Almeida (2012), Cunha (2006), Franco e Pimenta (2012), Anastasiou (2014), Gatti (1987, 2013), Isaia e Bolzan (2003, 2008, 2009), dentre outros. Desenvolveu-se revisão de literatura sobre o conceito de desenvolvimento profissional (DAY, 2001; GARCIA, 1999; NÓVOA, 1992; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; MOREIRA, 2010; SÁ-CHAVES, 1997), 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). 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. Definiu-se como objetivo geral: 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, desenvolveu-se 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. Em relação às significações do desenvolvimento profissional, 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*.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Professor do ensino superior; Pós-graduação em Educação; Vivência; Estudo.

ABSTRACT

This academic production has as its object of investigation the professional development of the higher education teacher who experienced studies in the Postgraduate Education. For the development of the research, the laws, categories and principles of Dialectical Historical Materialism were used as epistemological basis, through the contributions of Marx (1974; 1978; 1988; 2011; 2013), Marx and Engels (1993; 2007), Engels (1979; 2015), Afanasiev (1985), Burlatski (1987), Cheptulin (2004), Kopnin (1972; 1978), Konstantinov (1974), Krapivine (1984; 1986), Lefebvre (1991), Lenine (1946), Kosik (1976), Podossetnik and Yakhot (1967), Politzer (1970), Hahn and Kosing (1983), Lukács (1979), Viera Pinto (1985), Netto (2009), among others. It was based on the discussions about the categories Meaning and Meaning, Experiences and Activity, the appropriations of Vigotski (1999; 2000; 2001; 2009; 2010; 201; 2018), Jerebtsov (2014), Leontiev (1980; 1978), Luria (1979; 1988), Pino (2000), Duarte (2001; 2004), Asbah (2014), Toassa (2010; 2011), Martins (2011), Minick (2011), Karabanova (2010), Meshcheryakov (2010), Facci; Tuleski; Baroque (2009), among others. In Karabanova (2010), Chaiklin (2011), Kravtsov (2014), Veresov (2017) and Mok (2017), appropriations were developed on the concept of social situation of development. In the theoretical contributions related to higher education teaching, we used Almeida (2012), Cunha (2006), Franco and Pimenta (2012), Anastasiou (2014), Gatti (1987, 2013), Isaia and Bolzan (2003, 2008, 2009), among others. A literature review on the concept of professional development was developed (DAY, 2001; GARCIA, 1999; NÓVOA, 1992; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; MOREIRA, 2010; SÁ-CHAVES, 1997), theses whose object of investigation was development of higher education teacher professional (MUSSI, 2007; PRYJMA, 2009; FELDEN, 2013; JUNGES, 2013; DEBALD, 2014; BRATTI, 2015; MATOS, 2015; SELBACH, 2015). The main thesis of the research was: Through the mediation of the experiences of the higher education teacher, in the study carried out in the Postgraduate Education, the *being a researcher and being a teacher* constitutes a dialectical unit that mediates the ways of thinking, feeling and acting of the teacher in his personal, professional and institutional relationships, characterizing his professional development. It was defined as general objective: To investigate the professional development of the teacher of higher education who experienced studies in the Graduate in Education. The development of the general objective motivated the specific objectives: a) To analyze the particularities of the motivations of the higher education teacher who experienced studies in the Graduate Education; b) Examine the meanings produced by the higher education teacher about the actions carried out in the study developed in the Postgraduate Education that were experiences; c) Discuss the meanings of professional development that were produced by the higher education teacher about their experiences in the study developed in the Postgraduate in Education. In the production and analysis of data, the Hodós Dialectic Methodology was developed. About the results, it was considered that: The motivations were related to the study meanings as a formative process for the development of teaching activity in higher education, originated from the experiences of teachers in basic and higher education. The main actions that were constituted in experiences were: disciplines, readings, participation in events, study group, relationship with other peers, and scientific production. The particularities of these actions were related to the meanings produced about the study and their relations with the immediate ends of each action. These particularities had in common the purpose of training the researcher. Regarding the meanings of professional development, it was evidenced the consolidation of the social situation of professional development gestated in the study and the indicative of new quality, whose main property was represented in the dialectic unit *being a researcher and being a teacher*.

Keywords: Professional Development; Higher education teacher; Postgraduate in Education; Experience; Study.

RESUMEN

Esta producción académica tiene como objeto de investigación el desarrollo profesional del maestro de educación superior que experimentó estudios en la educación de posgrado. Para el desarrollo de la investigación, las leyes, categorías y principios del materialismo histórico dialéctico se utilizaron como base epistemológica, a través de las contribuciones de Marx (1974; 1978; 1988; 2011; 2013), Marx y Engels (1993; 2007), Engels (1979; 2015), Afanasiev (1985), Burlatski (1987), Cheptulin (2004), Kopnin (1972; 1978), Konstantinov (1974), Krapivine (1984; 1986), Lefebvre (1991), Lenine (1946), Kosik (1976), Podossetnik y Yakhot (1967), Politzer (1970), Hahn y Kosing (1983), Lukács (1979), Viera Pinto (1985), Netto (2009), entre otros. Se basó en las discusiones sobre las categorías Significado y Significado, Experiencias y Actividad, las apropiaciones de Vigotski (1999; 2000; 2001; 2009; 2010; 201; 2018), Jerebtsov (2014), Leontiev (1980; 1978), Luria (1979; 1988), Pino (2000), Duarte (2001; 2004), Asbah (2014), Toassa (2010; 2011), Martins (2011), Minick (2011), Karabanova (2010), Meshcheryakov (2010), Facci; Tuleski Barroco (2009), entre otros. En Karabanova (2010), Chaiklin (2011), Kravtsov (2014), Veresov (2017) y Mok (2017), se desarrollaron créditos sobre el concepto de situación social de desarrollo. En las contribuciones teóricas relacionadas con la enseñanza de la educación superior, utilizamos Almeida (2012), Cunha (2006), Franco y Pimenta (2012), Anastasiou (2014), Gatti (1987, 2013), Isaia y Bolzan (2003, 2008, 2009), entre otros. Se desarrolló una revisión de la literatura sobre el concepto de desarrollo profesional (DAY, 2001; GARCIA, 1999; NÓVOA, 1992; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; MOREIRA, 2010; SÁ-CHAVES, 1997), tesis cuyo objeto de investigación fue el desarrollo. Profesor profesional de educación superior (MUSSI, 2007; PRYJMA, 2009; FELDEN, 2013; JUNGES, 2013; DEBALD, 2014; BRATTI, 2015; MATOS, 2015; SELBACH, 2015). La tesis principal de la investigación fue: a través de la mediación de las experiencias del profesor de educación superior, en el estudio realizado en la Educación de Postgrado, el *ser investigador* y *ser profesor* constituye una unidad dialéctica que media las formas de pensar, sentir y actuar de la docente en sus relaciones personales, profesionales e institucionales, caracterizando su desarrollo profesional. Se definió como objetivo general: Investigar el desarrollo profesional del profesor de educación superior que experimentó estudios en el Postgrado en Educación. El desarrollo del objetivo general motivó los objetivos específicos: a) Analizar las particularidades de las motivaciones del maestro de educación superior que experimentó estudios en la Educación de Posgrado; b) Examinar los significados producidos por el profesor de educación superior sobre las acciones realizadas en el estudio desarrollado en la Educación de Postgrado que fueron experiencias; c) Discuta los significados de desarrollo profesional que fueron producidos por el maestro de educación superior sobre sus experiencias en el estudio desarrollado en el Postgrado en Educación. En la producción y análisis de datos, se desarrolló la Metodología dialéctica de Hodos. En cuanto a los resultados, se consideró que: Las motivaciones estaban relacionadas con los significados del estudio como un proceso formativo para el desarrollo de la actividad docente en la educación superior, originado a partir de las experiencias de los docentes en educación básica y superior. Las principales acciones que constituyeron experiencias fueron: disciplinas, lecturas, participación en eventos, grupo de estudio, relación con otros pares y producción científica. Las particularidades de estas acciones estaban relacionadas con los significados producidos sobre el estudio y sus relaciones con los fines inmediatos de cada acción. Estas particularidades tenían en común el propósito de capacitar al investigador. En cuanto a los significados del desarrollo profesional, se evidenció la consolidación de la situación social del desarrollo profesional gestado en el estudio y el indicativo de una nueva calidad, cuya propiedad principal estaba representada en la unidad dialéctica *ser investigador* y *ser profesor*.

Palabras clave: Desarrollo Profesional; Profesor de educación superior; Postgrado en Educación; Experiencia Estudiar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Espiral do desenvolvimento.....	49
Figura 2 - Movimento de constituição da vivência	101
Figura 3 – Aspectos característicos da Metodologia Hodos Dialético	123
Figura 4 - Sessões de reflexão crítica	124
Figura 5 - Ação 1 - Seleção dos PCIs	130
Figura 6 - Ação 2 - Questões da Entrevista Memorial	136
Figura 7 – Ação 3 - Questões da Sessão de confrontação e síntese	144
Figura 8 - Estrutura de unidade analítica.....	156
Figura 9 - Painel MAXQDA12	162
Figura 10 - Particularidades dos PCIS com o estudo	206
Quadro 1 - Síntese analítica da entrevista exploratória	133
Quadro 2- Questão desencadeadora da memória	141
Quadro 3 - Início das narrativas dos PCIs	141
Quadro 4 - Modelo de síntese das questões de reflexão.....	142
Quadro 5 - Depoimento de Orpheu sobre a Entrevista memorial	143
Quadro 6 - Classificação das questões da Sessão de confrontação e síntese	149
Quadro 7 - Trecho narrativo de significação	158
Quadro 8 - Notas indicativas de significação	158
Quadro 9 - ENARS e quantitativos de TNS	165
Quadro 10 - ENARS: Ação de leituras no estudo	166
Quadro 11 - UNAS, CALIS e ENARS.....	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CALIS - Categoria de análise

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENARS - Eixos narrativos de significação

IES - Instituição de Ensino Superior

IESP - Instituição de Ensino Superior Privado

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NIS - Notas indicativas de significação

PARFOR - Programa de Formação de Professores da Educação Básica

PCIs - Professores colaboradores da investigação

PNPGs - Planos Nacionais de Pós-graduação

PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação

REDALYC - Red de Revistas Científicas de América Latina

SNPG - Sistema Nacional de Pós-graduação

TNS - Trechos narrativos de significação

UNA - Unidade analítica

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 - SOMENTE EU QUE ME DESENVOLVO? Sobre a gênese dos primeiros questionamentos	16
SEÇÃO 2 – FUNDAMENTOS DIALÉTICOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	41
2.1 O desenvolvimento profissional como unidade da continuidade e dos saltos.....	42
2.2 O desenvolvimento profissional como unidade e luta de contrários	46
2.3 O desenvolvimento profissional como espiral de negações dialéticas	49
SEÇÃO 3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	57
3.1 A materialidade da docência do ensino superior	58
3.2 O que dizem as pesquisas sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior?	72
SEÇÃO 4: VIVÊNCIA E ESTUDO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: mediações para o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior	88
4.1 Estrutura do estudo na Pós-graduação em Educação: atividade formativa para o professor do ensino superior.....	91
4.2 Apontamentos teóricos para apreensão conceitual da vivência e situação social de desenvolvimento profissional: produzindo relações com o objeto de estudo	100
SEÇÃO 5: A METODOLOGIA <i>HODOS</i> DIALÉTICO E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS CONDIÇÕES DETERMINANTES DA INVESTIGAÇÃO: orientações teórico-metodológicas para produção e análise dos dados empíricos	115
5.1 Sessões de reflexão crítica: processo de produção de dados e identificação das manifestações do fenômeno.....	124
5.1.1 Ação 1 – Seleção dos professores colaboradores da investigação	129
5.1.2 Ação 2 – Entrevista memorial	136
5.1.3 Ação 3 - Sessão de confrontação e síntese	144
5.2 Unidades analíticas do concreto real: dispositivo de ascensão do abstrato ao concreto .	153
5.2.1 Identificação dos trechos narrativos de significação (TNS).....	156
5.2.2 Produção das Notas indicativas de significação (NIS).....	158
5.2.3 Estruturação dos Eixos narrativos de significação (ENARS)	162
5.2.4 Desenvolvimento das unidades analíticas (UNAs) e categorias de análise (CALIS) ...	169
SEÇÃO 6: MOTIVAÇÕES DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR PARA O ESTUDO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: gênese da situação social de desenvolvimento profissional.....	174
6.1 Início na docência e docência no ensino superior	176
6.2 Relação docência na educação básica com docência no ensino superior.....	186

6.3 O ingresso no estudo	196
6.4 Relação entre o <i>ser professor e ser pesquisador</i>	201
6.5 Considerações sobre a seção.....	211
SEÇÃO 7: PARTICULARIDADES DAS VIVÊNCIAS DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR COM O ESTUDO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: a situação social de desenvolvimento profissional em processos.....	214
7.1 As ações de disciplinas e de leituras no estudo	216
7.2 Ação de participação em eventos e o estudo	224
7.3 As ações do grupo de estudos e a relação com outros pares no estudo.....	228
7.4 Ação de produção científica e o estudo	240
7.5 Considerações sobre a seção.....	249
SEÇÃO 8: TU TE DESENVOLVES: consolidação da situação social de desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação	254
8.1 Mediações do estudo para o <i>ser pesquisador</i>	257
8.2 Mediações do estudo para o <i>ser professor</i>	266
8.3 O <i>ser pesquisador e ser professor</i> e a negação dialética do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação.....	279
SEÇÃO 9: NÓS NOS DESENVOLVEMOS: de volta ao concreto real, e segue o movimento!.....	291
REFERÊNCIAS	300



SOMENTE EU QUE ME DESENVOLVO? Sobre a gênese dos primeiros questionamentos

SEÇÃO 01



**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

SEÇÃO 1 - SOMENTE EU QUE ME DESENVOLVO? Sobre a gênese dos primeiros questionamentos

(...) se quiser pesquisar a estrutura da coisa e quiser perscrutar “a coisa em si”, se apenas quer ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade – o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo suscetível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifesta imediatamente.

KOSIK, 1976.

O trecho de Kosik (1976), que abre esta seção, destaca a necessidade de o pesquisador se orientar pela materialidade do objeto de estudos, ter consciência de sua existência, para, enfim, proceder com o processo investigativo. Com base no exposto, explico¹ que minha relação com o objeto de estudos é dupla: Professor do ensino superior que identificou indicativos de transformações por conta da realização de estudos na Pós-graduação em Educação²; Pesquisador, que com base nesses indicativos de transformações, consciência da existência da “coisa”, produziu investigação sobre as possibilidades do estudo na Pós-graduação em Educação se constituir como mediação para o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior.

A realização de estudo no mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí produziu transformações para minha vida acadêmica, pessoal e profissional. Sobretudo, porque considero que minhas relações com esse processo contribuíram na transformação das minhas maneiras de pensar, sentir e agir na realidade social³.

Na vida prática, essas transformações foram compreendidas pela ação e olhar mais crítico em relação ao desenvolvimento da minha atividade docente, a preocupação com os referenciais teóricos que fundamentam meu processo formativo e articulação da unidade teoria

¹ O desenvolvimento desta seção e da seção 9 se deu em primeira pessoa, por conta das narrativas pessoais do investigador com o objeto de estudos. Nas demais seções, será utilizado o verbo em terceira pessoa.

² Sendo o estudo um tipo de atividade (Rubinstein, 1977), optei por fazer uso da expressão “estudo na Pós-graduação em Educação” para fazer referência à “atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação”. De modo que não fique repetitivo e cansativo, em alguns momentos irei utilizar apenas o termo “estudo” nessa mesma referência.

³ Considero a realidade social como o meio social (VIGOTSKI, 2018) pelo qual o indivíduo se relaciona, significa e se desenvolve.

e prática, por meio do aprendizado proporcionado pelos estudos. Essas transformações me fizeram compreender que eu já não era mais o mesmo professor, que o processo pelo qual vivenciei nesse estudo, durante o mestrado, foi resultado de um processo desenvolvimental.

Essas significações produzidas por mim quanto ao estudo na Pós-graduação em Educação e as relações delas no desenvolvimento da minha atividade docente no ensino superior representaram importantes indicativos do desenvolvimento da minha consciência em relação ao meu processo constitutivo. Nesse movimento, refleti sobre a atividade que eu desenvolvia no ensino superior antes da realização desse estudo, e o que eu passei a desenvolver depois da sua realização. Isso representou novo olhar sobre a realidade social a qual eu estava me relacionando profissionalmente.

Compreendi, com o exposto, que não apenas minha consciência, mas a qualidade das relações que passei a desenvolver no contexto da atividade docente foram se transformando. Com base nessas reflexões, iniciei processo de questionamentos sobre o que havia acontecido comigo. Em busca de compreender se essas transformações eram algo singular ou geral, realizei conversas com outros pares que também eram professores do ensino superior. Alguns relatavam situações semelhantes à minha, outros afirmavam que a realização do estudo na Pós-graduação em Educação representou um período de angústia e sofrimento e, que por isso, não compreendiam desenvolvimento.

Na realização de leituras sobre o assunto, identifiquei em Morosini (2006, p. 375) que meus questionamentos se direcionavam para a discussão sobre desenvolvimento profissional docente⁴. Segundo a autora, esse tipo de desenvolvimento é:

(...) um processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. Compreende, para tanto, os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam.

Em suas considerações, a autora possibilitou compreensões iniciais sobre o conceito de desenvolvimento profissional. Isso foi importante porque me fez superar a ideia de que meus questionamentos não se relacionavam ao simples produto da atividade realizada, mas a processo

⁴ Como o conceito de desenvolvimento profissional se relaciona a todos os profissionais, nesta investigação nos referimos ao desenvolvimento profissional docente, mesmo quando estivermos utilizando apenas o termo desenvolvimento profissional.

em movimento permanente. Assim, fui compreendendo que o desenvolvimento profissional é processo, é movimento⁵, e não poderia ser significado somente como mero produto da atividade.

Mediado por essas primeiras apropriações sobre o objeto de estudo que se originava, fui constatando a necessidade de aprofundar compreensão sobre o conceito de desenvolvimento profissional e a sua relação com minhas vivências no estudo que desenvolvi na Pós-graduação em Educação durante o mestrado.

Nas primeiras leituras realizadas (NÓVOA, 1991; DAY, 2001; MOROSINI, 2006; CONTRERAS, 2012; PIMENTA E ANASTASIOU, 2014), identifiquei referência a outros termos que produziram mais dúvidas do que ajudaram em relação à compreensão do conceito de desenvolvimento profissional. A fim de evitar equívocos teóricos no processo investigativo, decidi que antes de avançar na compreensão teórica sobre o conceito de desenvolvimento profissional, era necessário compreender os termos profissionalismo, profissionalização, profissionalidade e professoralidade. Conforme Morosini (2006), esses termos estão ligados a relação que envolve o desenvolvimento da profissão e o trabalho docente.

Para Contreras (2012, p. 45), o termo profissionalismo constituiu-se como uma forma de resistência dos professores à precarização da profissão docente na contemporaneidade e se relacionou a um movimento ideológico, que buscava determinado *status* profissional por meio da definição de atributos necessários à profissão docente. Conforme o autor, “(...) a ideia do profissionalismo como representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso preenche perfeitamente as necessidades de diferenciação e reconhecimento social”.

Segundo Contreras (2012), o profissionalismo converteu-se de movimento de resistência dos docentes à forma de controle do estado na definição daquilo que deveria ser necessário à profissão docente e o termo profissionalização resultou da ação dos professores, do estado e das instituições educacionais para a “qualificação” docente nas condições definidas pelo profissionalismo⁶. Para o autor, o processo de profissionalização foi utilizado como forma de estabelecer sistemas de “racionalização no ensino, de tal modo, que o fruto foi a homogeneização da prática dos docentes, a conseqüente burocratização e perda da autonomia

⁵ Engels (2015, p. 90) já destacava que o “(...) movimento é o modo de existir da matéria”.

⁶ Contreras (2012, 62) destaca que essa qualificação se relaciona aos traços que passaram a ser vistos como determinantes da profissão docente: a competência, vocação, exclusividade no campo de trabalho, autonomia, autorregulação. Libâneo (2001, p. 43) o profissionalismo significa “(...) compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc”.

dos professores e o banimento da participação social na educação cada vez mais justificado como um âmbito dos profissionais e da administração” (CONTRERAS, 2012, p. 68). De acordo como o que foi definido pelo autor, os termos profissionalismo e profissionalização se relacionaram ao controle sobre o conhecimento e a profissão docente.

Em substituição ao profissionalismo e a profissionalização docente, Contreras (2012, p. 82) destacou outra forma de resistência à precarização do trabalho docente. Segundo o autor, essa nova forma de resistência não estaria presa às ideias definidoras do “professor ideal”, do “ensino de qualidade”, mas nas ideias relacionadas à prática do professor. O termo profissionalidade “(...) se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Entendo com isso, que a profissionalidade se relaciona a epistemologia da prática ou performance do professor no desenvolvimento de sua atividade docente,

Outro termo que também constatei em meus estudos foi o de professoralidade. Em Morosini (2006, p, 400), o termo se relaciona a subjetividade do professor:

(...) construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular. A professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva, uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo padrão. Por isso, professoralidade não é uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito.

Pela apreensão dos termos apresentados e produção de relações com a discussão de Morosini (2006) sobre o conceito de desenvolvimento profissional, constatei que eles não poderiam ser utilizados como sinônimos para o meu objeto de investigação, referiam-se apenas às relações profissionais do professor. Embora minhas condições teóricas ainda não fossem representadas por compreensão mais aprofundada, eu tinha consciência de que o desenvolvimento profissional não estava relacionado apenas a profissão.

Ao realizar revisão de literatura sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, constatei que as produções de Oliveira (1997), Garcia (1999), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009), Pimenta e Anastasiou (2014) representavam as discussões mais atualizadas. Esses autores são utilizados como referência clássica para a discussão do desenvolvimento profissional.

Na gênese da discussão desenvolvida pelos autores clássicos está relacionada a problemática⁷ envolvendo o conceito de desenvolvimento profissional e de formação contínua. Segundo os mesmos, há a necessidade de dissociar um conceito do outro e ao mesmo tempo apresentar suas relações.

Objetivando apreender as discussões de cada autor e identificar no que um supera o outro, o que constatei foi que eles apenas se complementam. Partem da ideia de desenvolvimento profissional como processo de aprendizagem permanente para o exercício da profissão, isto é, o desenvolvimento profissional fica vinculado às ideias de profissionalização ou profissionalidade. E, portanto, não deixam de ser significado somente como produto, resultado, conduzido por visão determinista de causa e efeito. Essa visão determinista é conduzida pela ideia de que a formação contínua promove o desenvolvimento profissional, e, este, por sua vez, representa um processo de aprendizagem permanente dos professores para a profissão.

Essas compreensões favorecem o desenvolvimento de perspectivas teóricas e modelos de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) que funcionam como propostas e processos que auxiliam professores e instituições a ‘mediarem’ processos de desenvolvimento profissional pautados em práticas de formação contínua. O que constatei no estudo desses autores, foi a apresentação da formação contínua como um processo formativo menor em relação ao desenvolvimento profissional.

Para Oliveira (1997), a prática profissional “(...) constitui um fórum próprio enquanto fonte de construção do conhecimento, valorizando assim as experiências dos profissionais e a reflexão sobre as suas práticas” (OLIVEIRA, 1997, p. 93). Assim, o desenvolvimento profissional é apenas um produto da formação orientada para a reflexão e investigação sobre a prática. Nessa lógica, a autora ainda afirma que o desenvolvimento profissional:

(...) reporta-se de uma forma mais específica ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao ato educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor (OLIVEIRA, 1997, p. 95).

Na afirmação apresentada pela autora, desenvolvimento profissional é processo de apropriação de saberes e competências para desenvolvimento da prática docente. Nesse sentido,

⁷ Para Garcia (1999, p. 136) por algum tempo, “(...) os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes, e tornar-se necessário marcar algumas diferenças”.

Oliveira (1997, p. 96) destaca que o desenvolvimento profissional é um processo evolutivo que envolve três dimensões:

- uma vertente do saber, que prende com a aquisição e organização de conhecimentos específicos da área das ciências da educação e da área da especialidade do ensino;
- uma vertente do saber-fazer, associado ao seu desempenho profissional e que tem a ver com as atitudes face ao acto educativo, com o papel do professor e do aluno e com a implementação das actividades e estratégias de ensino;
- uma vertente do saber ser e do saber tornar-se, ou seja, a dimensão afectiva que engloba as percepções sobre o próprio professor e a sua actuação profissional, que envolve uma componente de relações interpessoais, bem como as suas expectativas e motivações associadas ao desempenho das suas funções docentes e à sua formação (OLIVEIRA, 1997, p. 96).

Pelas afirmações de Oliveira (1997), desenvolvimento profissional também está relacionado à ideia de profissionalidade e, com isso, a autora partilha da ideia de que os saberes e as competências não são exteriores aos professores, mas constituídas diante de suas experiências profissionais nas instituições. Nesse sentido, a autora reduz desenvolvimento profissional à aquisição de saberes e competências. O que em minha compreensão ainda é insuficiente para a complexidade do objeto da investigação.

Outro ponto crítico em relação às ideias propostas por Oliveira (1997) é a subdivisão do desenvolvimento profissional no processo de formação docente e criação paralela de outras subdivisões, por exemplo, o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento institucional. Em minha compreensão, o desenvolvimento profissional não deve ser compreendido como desenvolvimento particular à pessoa do professor, mas um tipo de desenvolvimento que compreende o profissional, o pessoal e o institucional como uma unidade. Reunindo, nesse movimento, a totalidade de processos que envolvem os saberes e as experiências da profissão, mas também as motivações sobre o pessoal, o institucional e o profissional e os processos formativos que não se dão apenas na prática, mas na relação teoria e prática. Ou seja, o desenvolvimento profissional se caracteriza como movimento multideterminado na constituição do professor, e isso inclui essas compreensões, mas supera a profissionalização ou profissionalidade.

Garcia (1999) apresenta avanços em relação às ideias de Oliveira (1997). Para ele, o desenvolvimento profissional dos professores é elemento de integração das práticas curriculares, docentes, escolares e pessoais. Conforme o autor, as transformações dos professores implicam nas suas relações pessoais, profissionais e institucionais. Nessa compreensão, o pessoal, o institucional e o profissional são apresentados como dimensões

indissociáveis do desenvolvimento profissional. Garcia (1999) compreende a formação contínua como qualquer atividade que produza aperfeiçoamento pessoal e profissional. Isto é, a formação contínua é compreendida, pelo autor, como processo que contribui para o desenvolvimento profissional, mas não é sinônimo de desenvolvimento profissional.

Dentre os demais autores citados, esse é o único que apresenta discussão sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. Para ele, esse tipo de desenvolvimento deve priorizar outros elementos, além daqueles envolvendo a aquisição de conhecimentos sobre a atividade de ensino, pesquisa e gestão. Garcia (1999, p. 253) concorda que o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior precisa ser compreendido como teoria e prática que, nas palavras do autor, “(...) facilita o aperfeiçoamento na ação do professor numa variedade de domínios”. Conforme o autor, estes domínios se direcionam para o intelectual, o institucional, o pessoal, o social e o pedagógico. Para o autor, essa ideia de desenvolvimento profissional “(...) se aproxima mais da proposta que temos vindo a defender no sentido de inter-relacionar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento da instituição”. Ou seja, para ele, o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior se concretiza em articulação com o desenvolvimento da instituição.

Embora apresente contribuições relevantes à discussão do conceito de desenvolvimento profissional, Garcia (1999) propõe modelos pragmáticos a serem desenvolvidos pelas instituições para promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Com isso, as ideias do autor continuam relacionadas ao desenvolvimento profissional como profissionalidade:

Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente (GARCIA, 1999, p. 145).

As relações que acabamos de referir entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e do professor devem, necessariamente, ser concretizadas em propostas que permitam estruturar e dar **uma configuração conceptual e pragmática ao desenvolvimento profissional dos professores**. [...] Talvez a classificação mais simples de modelos de desenvolvimento profissional seja a que assume basicamente a existência de dois tipos de atividades: em primeiro lugar, aquelas cujo objetivo consiste em que **os professores adquiram conhecimentos ou competências a partir da sua implicação nas atividades planeadas, e desenvolvidas por especialistas**, e, em segundo lugar, as outras cujo objetivo excede o domínio de conhecimentos e competências pelos professores e afirma a necessidade de uma verdadeira **implicação dos docentes no planeamento e**

desenvolvimento do processo de formação (GARCIA, 1999, p. 146, grifo nosso).

As ideias de Garcia (1999) trazem avanços, mas ainda são insuficientes para uma compreensão mais complexa de desenvolvimento profissional. Essa complexidade se refere a compreensão do caráter histórico do desenvolvimento profissional, suas determinações e mediações para além de modelos produzidos pelos especialistas da educação.

O avanço nas discussões de Day (2001) se deu justamente na proposição de determinações ao desenvolvimento profissional. Em suas ideias, os modelos, os processos de formação contínua, as mais variadas relações desenvolvidas pelos professores, suas condições objetivas e subjetivas são determinação ao desenvolvimento profissional. No entanto, o autor considera o desenvolvimento profissional como processo de aprendizagem permanente, destaca que o sentido do desenvolvimento profissional docente

(...) depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente. [...] abordamos os contextos, os propósitos e as vidas dos professores, bem como sua capacidade investigativa, o desenvolvimento das suas competências e do seu saber-fazer profissional, as suas condições de trabalho – a sala de aula, as culturas de ensino e a liderança -, a avaliação, o planejamento do seu desenvolvimento pessoal e a sua mudança, a formação contínua, os modelos de parceria e as redes de aprendizagem e aperfeiçoamento (DAY, 2001, p. 15).

Com base na afirmação, o desenvolvimento profissional docente ficou determinado às experiências de vida e formação dos professores. Em sua conceituação de desenvolvimento profissional, o autor afirma que:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientes planificadas realizadas para benefício direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola, e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 21).

Com esse conceito, o autor reforça que o desenvolvimento profissional se constitui por meio do movimento que envolve a reflexão, a investigação e o pensamento crítico sobre a prática profissional. E, com isso, desenvolve a ideia de desenvolvimento profissional contínuo como sendo todo ou qualquer tipo de aprendizagem profissional dos professores.

Ao estabelecer a ideia de desenvolvimento profissional contínuo, Day (2001) tentou dissociar desenvolvimento profissional de formação contínua, mas, só aproximou os conceitos. A meu ver, a conceituação de desenvolvimento profissional contínuo como um processo de aprendizagem só o definiu como sendo um amplo processo de formação contínua. O autor considera ainda que o seu conceito representa uma “(...) visão alargada de aprendizagem profissional”.

Day (2001, p. 203) afirma que a formação contínua é “(...) definida como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional”. Para caracterizar esse tipo de formação, o autor reforça que:

(...) tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma activa. Sendo concebida para “encaixar” nas necessidades dos professores em relação ao seu grau de experiência, à etapa de desenvolvimento da sua carreira, às exigências do sistema e às necessidades do ciclo de aprendizagem ou do próprio sistema, é provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspectos), quer se trate de um crescimento transformativo (que resulta em mudanças significativas nas crenças, conhecimento, destrezas e modos de compreensão dos professores) (DAY, 2001, p. 204).

Pelo que constatei, as diferenças entre desenvolvimento profissional e formação contínua, propostas pelo autor são mínimas e as semelhanças são amplas. No que se referem às diferenças, o autor apenas afirma que formação contínua é um processo de aprendizado isolado, voltado para a aprendizagem de determinada competência ou saberes pelos professores ao processo de profissionalização. Enquanto que o desenvolvimento profissional se relaciona a ideia de profissionalidade.

Entretanto, ao definir que o desenvolvimento profissional é um processo mais alargado de aprendizagem profissional (aqui já produz aproximação com formação contínua), e destacar que isso se dá pela experiência, pelas oportunidades informais, dadas na instituição; e formais, por meio de atividade de treinos ou formação contínua; isto é, os modelos de desenvolvimento profissional. O autor não dissociou o conceito de desenvolvimento profissional em relação a formação contínua. Isso foi prejudicial para as discussões do autor porque continuou relacionando o desenvolvimento profissional somente à ideia de resultado, semelhante ao que acontece em práticas de formação contínua.

Na revisão de literatura sobre o desenvolvimento profissional docente, Oliveira-Formosinho (2009) explicou as diferenças entre desenvolvimento profissional e formação contínua da seguinte forma:

A nossa conceptualização de formação contínua leva-nos a considerar que, mais do que um subsistema, formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. Estas duas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes. O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225, grifo da autora).

O que ficou compreendido nas ideias dessa autora é que ambos os processos são direcionados para a aprendizagem docente. Na formação contínua⁸, o professor “recebe” uma formação externa para o desenvolvimento da atividade docente. Enquanto que, no desenvolvimento profissional, a formação se dá em determinado contexto onde o professor desenvolve suas relações profissionais. Mesmo que não tivesse sido afirmado pela autora, sua discussão não se distanciou da ideia de formação pelos saberes da experiência.

Fazendo relações com as discussões de Day (2001), compreendi que a autora não avançou na discussão do conceito de desenvolvimento profissional. Em sua conceituação, desenvolvimento profissional ficou como sinônimo de formação docente:

(...) o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é somente o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor com aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Na literatura nacional, não muito diferente dos demais autores clássicos, Pimenta e Anastasiou (2014) discutem sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino

⁸ Para Oliveira-Formosinho (2009, p. 225), o enfoque da formação contínua “(...) reside maioritariamente nas instituições da formação (escolas, centros de professores, universidades), nos agente da formação (formadores peritos, e formadores pares, formadores externos e internos), nas modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos, etc.), nos aspectos organizacionais (processos de decisão, acreditação das ações, financiamento, tempo, espaço da formação, etc.).

superior. No entanto, essas autoras afirmam que a ideia de desenvolvimento profissional supera a aquisição de saberes ou mudanças de atitudes à atividade docente, mas, definem a ideia de processo de profissionalização continuada como meio de desenvolvimento profissional. Para elas, o desenvolvimento profissional é objetivo de propostas de formação docente, o que aproxima seu conceito somente à ideia de resultado:

(...) tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhecem sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e reproduzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas ressaltam que os professores colaboram para transformar as instituições de ensino no que diz respeito a gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 88-89).

Essas autoras apresentam em suas discussões uma particularidade que constatei nos demais autores clássicos citados: a concepção ecológica⁹ de desenvolvimento profissional. Ao propor vários pontos de partidas para o desenvolvimento profissional do professor mediado pela perspectiva ecológica, Oliveira-Formosinho (2009, p. 262) apresenta a seguinte síntese:

- O reconhecimento dos contextos profissionalizantes significativos;
- O reconhecimento da importância do alargamento das atividades em contexto e da recordação e da renovação no desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papeis;
- O reconhecimento da importância das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes;
- O reconhecimento da importância da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores;
- O reconhecimento da importância para o processo de desenvolvimento profissional do apoio aos professores nos momentos de transição ecológica.

⁹ Para Oliveira-Formosinho (2009, p. 258) a concepção ecológica “(...) acentua que o desenvolvimento do ser humano tem a ver, directa e indirectamente, com os seus contextos vivenciais”. Na concepção ecológica de desenvolvimento profissional, os professores se desenvolvem ao longo de toda vida profissional. Cada processo desenvolvimental é visto como transição ecológica, estas são identificadas como centrais aos processos formativos e de desenvolvimento profissional do professor. Isso significa afirmar que o processo de aprendizagem ocorre em contextos, os quais são organizados em um conjunto de estruturas concêntricas (BRONFENBRENNER, 1996), sendo elas: os microssistemas, mesossistema, exossistema e o macrossistema.

Aparentemente, a ideia de que o professor se desenvolve pelas relações produzidas nos contextos em que realizam a atividade docente, pode parecer que se refere à concepção ontológica de desenvolvimento humano. Entretanto, o distanciamento ocorre quando se insere no processo desenvolvimental, uma concepção sistêmica de desenvolvimento como parte de processo de interação e adaptação do indivíduo a determinado contexto.

Minha primeira crítica em relação à concepção ecológica que fundamenta os autores clássicos do desenvolvimento profissional é que ela fragmenta e reduz a realidade social à ideia de contextos. A realidade social do professor do ensino superior é mais ampla que o contexto da instituição, ela abrange a dimensão de suas relações pessoais, profissionais e institucionais, e, sua própria história.

Outra crítica é o fato dessa concepção ecológica fundamentar a ideia de desenvolvimento profissional como efeito de relações comportamentais e adaptação do professor aos ambientes formativos ou de atuação profissional. Isso justifica o fato desses autores relacionarem o desenvolvimento profissional aos termos evolução, continuidade, e significarem uma certa passividade do professor diante da transformação de suas maneiras de pensar, sentir e agir. Nesse movimento, essa concepção ecológica não considera a relevância das necessidades, motivos, significações, a realidade e as possibilidades como determinações ao desenvolvimento profissional do professor.

Embora considerando que o desenvolvimento profissional não é sinônimo de formação contínua, os autores clássicos citados desenvolveram a ideia de que o desenvolvimento profissional é processo mais amplo que a formação contínua, seu movimento é permanente, enquanto que a formação contínua é temporária. Em minha compreensão, 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.

Considero que o desenvolvimento profissional está ligado ao movimento histórico do professor, portanto, movimento que não poderia ser compreendido com a ideia de finalidade, nem tampouco produto de modelos direcionados para o aprendizado docente. Em minha compreensão, todo processo formativo ao desenvolvimento do professor, pode ser compreendido como atividade.

A formação contínua, por exemplo, pode ser compreendida como processo formativo que representa uma ou um conjunto de atividades. Se constituída em atividade, seu fim é a satisfação das necessidades formativas do professor, e, quando essas necessidades são satisfeitas, o que se tem é o movimento nas maneiras de pensar, sentir e agir do professor. O que não representa o fim na formação do professor, apenas novo momento de sua vida, evidenciado pelas transformações nas suas relações pessoais, profissionais e institucionais. Mas também, representa a constituição das bases para o aparecimento de novas necessidades formativas. Isso que acabei de apresentar é movimento, é dialético, é histórico! O que não constatei nas discussões produzidas pelos autores clássicos do desenvolvimento profissional.

A partir das leituras desses autores, decidi realizar análise de teses¹⁰ que discutiram em seus objetos de investigação o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. Nos trabalhos de Mussi (2007), Pryjma (2009), Felden (2013), Junges (2013), Debaldo (2014), Silva (2014), Torres (2014), Bratti (2015) e Matos (2015), constatei que as discussões desenvolvidas nessas teses eram orientadas sob os conceitos propostos pelos autores clássicos. Embora tenham apresentado boas discussões no que se refere ao objeto investigado, não apresentaram avanços para novas discussões ou reflexões.

Nesse sentido, constatei necessidade de discussão do desenvolvimento profissional a partir da ideia de movimento ao invés de finalidade. Para Krapívine (1986, p. 140), os objetos e fenômenos da realidade estão em constante mutação, não são acabados. Com isso, o autor afirma que o desenvolvimento é identificado como sendo “(...) um tipo de movimento no qual muda a estrutura interna do objeto ou processo”. Seguindo essa compreensão, o desenvolvimento profissional é movimento histórico, dialético e permanente. Portanto, para a produção do conceito de desenvolvimento profissional é necessária discussão mais complexa sobre o conceito de desenvolvimento como processo dialético¹¹ em que “(...) toda mudança é uma transformação de quantidade em qualidade¹², consequência de mudanças quantitativas da

¹⁰ Na seção 3, apresento a revisão de literatura sobre esses trabalhos.

¹¹ Reforçando a ideia de desenvolvimento como processo dialético em permanente movimento, Afanasiev (1985, p. 114-115) afirma que “(...) o desenvolvimento não cessa após o surgimento do novo, pois qualquer elemento novo não permanece eternamente novo. Desenvolvendo-se, o novo prepara as premissas, as condições para o surgimento de elementos ainda mais novos e progressistas. E logo que estas premissas e condições amadurecem, vem novamente a negação. Mas nesse caso já se trata da negação da negação, isto é, negação daquilo que anteriormente tinha vencido o antigo, a substituição do novo por um elemento ainda mais novo. O resultado desta segunda negação é novamente negado e superado e assim continua infinitamente. O desenvolvimento é, portanto, uma sequência infinita de negações, substituição e superação infinitas do velho pelo novo”.

¹² Essa é a primeira lei dialética do desenvolvimento. Podosetnik e Yakhot (1967, p. 56) explicam essa lei da seguinte forma: “assim, a essência da lei das mudanças quantitativas que se tornam mudanças qualitativas consiste no fato de que mudanças quantitativas inicialmente pequenas, imperceptíveis, vão se acumulando e, finalmente, atingem a uma fase em que se tornam mudanças qualitativas radicais, em consequência das quais a antiga qualidade

quantidade de movimento, sob uma forma qualquer, própria do corpo” (ENGELS, 1979, p. 36). Como parte dessa discussão mais complexa, Konstantinov (1975, p. 174) afirma que o desenvolvimento:

(...) é uma cadeia de negações dialéticas, cada uma das quais não só rejeita as fases precedentes, como também conserva o que elas 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 (KONSTANTINOV, 1975, p. 174).

Partindo dessa compreensão mais complexa de desenvolvimento, o desenvolvimento profissional não pode ser compreendido somente pela ideia de finalidade, evolução e continuidade de processos de aprendizagem como defendem os autores clássicos. Mas é movimento, porque é continuidade e ruptura. A cada momento de sua história, o professor se constitui como síntese de múltiplas determinações, sua qualidade anterior é superada por outra qualidade mais rica e complexa e isso é o que caracteriza o seu desenvolvimento, e não a aquisição de saberes, competências como fragmentos adicionados a supostas ideias de ‘repertório profissional’. Nesse movimento transforma-se a pessoa e o profissional. Disso que afirmo, produzi o conceito de desenvolvimento profissional, que me orientou na produção da primeira premissa desta tese:

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.

O desenvolvimento profissional não pode ser compreendido apenas como resultado, é o movimento, a história do professor em movimento. A transformação não é o desenvolvimento profissional em si, é sua manifestação, forma de sua expressão no movimento histórico do professor. Sendo movimento histórico e dialético, o desenvolvimento profissional se relaciona à vida de cada professor, suas experiências e vivências.

Essas transformações não são o desenvolvimento profissional pronto e acabado, mas a sua expressão em determinado momento histórico do professor. Elas representam, nesse

desaparece e surge uma nova qualidade, e esta, por sua vez, acarreta novas mudanças quantitativas”. Quando isso ocorre tem-se um novo estágio desenvolvimental.

contexto, uma síntese do professor diante de seus processos constitutivos, envolvendo, com isso, a pessoa e o profissional. A partir dessa compreensão, desenvolvi o seguinte questionamento: Qual a relação do estudo desenvolvido pelo professor do ensino superior na Pós-graduação em Educação com o seu desenvolvimento profissional? Esse questionamento motivou a produção da segunda premissa:

O estudo na Pós-graduação em Educação é atividade formativa ao professor do ensino superior. A qualidade da formação é determinada pelas relações que cada professor desenvolve com as ações constitutivas dessa atividade.

Essa premissa foi fundamentada nas afirmações em que Rubinstein¹³ (1977) considera o estudo como um tipo de atividade especial e formativa. Sendo um tipo de atividade humana, o estudo também é “(...) uma actividade consciente e orientada para um fim. Nela e por meio dela, o ser humano realiza os seus objetivos, objectiviza os seus projectos e ideais dentro da realidade que modificou” (RUBINSTEIN, 1977, p. 13). Assim, a atividade humana – e nela incluída o estudo – é processo em que o indivíduo estabelece relações com a realidade social com o objetivo de satisfazer determinadas necessidades.

Em Leontiev (1980, p. 56), a atividade¹⁴ se realiza no desenvolvimento das ações que lhes constitui e das motivações¹⁵ que lhes orientam:

A actividade humana existe como acção ou como cadeia de acções. Se tivéssemos de subtrair mentalmente da actividade as acções que a realizam, não restaria nada para a actividade. Isto pode ser dito de outra maneira. Quando consideramos o desenrolar de um processo específico - externo ou interno do ângulo do motivo, ele surge como actividade humana, mas quando o consideramos como processo orientado para um fim, ele surge como uma acção ou sistema, uma cadeia de acções (LEONTIEV, 1980, p. 56).

Essa afirmação possibilitou a compreensão de que as relações acadêmicas desenvolvidas pelo professor, no estudo, são objetivadas por meio das ações constitutivas desse estudo, e, orientadas pelas motivações de cada professor. Se cada professor é orientado por motivações diferenciadas, suas relações com as ações do estudo também serão diferentes. O que significa afirmar que o estudo realizado na Pós-graduação em Educação, em termos absolutos, não medeia o desenvolvimento profissional. Essa mediação acontece nas relações acadêmicas que cada professor desenvolve com o estudo. Isso implica a necessidade de analisar

¹³ Para o autor, “uma vez que o estudo deve ser uma preparação para uma atividade futura, põe-se também, naturalmente, o problema da correlação que existe entre formação e desenvolvimento, de acordo com o processo formativo” (RUBINSTEIN, 1977, p. 133).

¹⁴ Na seção 4, aprofundamos a discussão sobre o estudo como atividade.

¹⁵ Em especial, as necessidades e os motivos.

as ações que o professor realiza no estudo e apreender àquelas que foram significadas como transformadoras para suas maneiras de pensar, sentir e agir.

A relação entre o estudo realizado pelo professor do ensino superior e o seu desenvolvimento profissional é que esse estudo pode ser fonte de desenvolvimento, se nessa relação existir uma situação social de desenvolvimento. Mas isso só pode ser explicado pela discussão sobre situação social de desenvolvimento e vivência, o que possibilitou a produção da terceira premissa que fundamentou a tese da investigação:

A situação social de desenvolvimento profissional é um complexo de relações que se estabelece em determinado momento histórico do professor, expressando seu movimento e novas sínteses desenvolvimentais.

A ideia de momento histórico define a situação social desenvolvimento profissional como fase ou estágio da história do professor que possui um momento de início e outro de consolidação. Sobre isso, a contribuição de Veresov (2017, p. 52, tradução nossa) em sua discussão sobre situação social de desenvolvimento nos auxiliou, ao afirmar que a “(...) situação social de desenvolvimento representa o momento inicial para todas as transformações dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante determinado período¹⁶”.

Pela afirmação do autor, considero que o desenvolvimento profissional não é uma situação social de desenvolvimento, tampouco constituído de única situação social de desenvolvimento, mas de várias, ao longo da vida do professor. No que foi afirmado por Veresov (2017), as transformações que expressam o desenvolvimento do ser humano são sínteses de situações sociais de desenvolvimento – o que fundamentou a ideia de que o desenvolvimento é permanente e a situação social de desenvolvimento limitada, pois ela representa um momento histórico do desenvolvimento. Vigotski (2018, p. 35) auxilia nessa compreensão ao considerar que o desenvolvimento:

(...) é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre 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.

Nessa lógica, a situação social de desenvolvimento representa cada degrau em que são preparadas as bases para a nova qualidade. A cada nova qualidade, uma nova situação social de

¹⁶ “The social situation of development represents the initial moment for all dynamic changes that occur in development during the given period”.

desenvolvimento, isso é o que define o aspecto limitado de uma situação social de desenvolvimento.

Ao fazer referência à situação social de desenvolvimento, na discussão sobre o desenvolvimento da criança, Mok (2017, p. 30) definiu os momentos que delimitam e constituem a situação social de desenvolvimento. Conforme o autor, o momento inicial é representado pelo surgimento de uma contradição, em seguida ocorrem as vivências do indivíduo por meio de suas relações com a realidade social até que a contradição seja superada. Quando isso ocorre, a situação social de desenvolvimento é consolidada e uma nova qualidade é constituída como superação da qualidade antiga do indivíduo, representando, com isso, a ideia de negação dialética, síntese desenvolvimental ou neoformação, como afirma o autor:

Além disso, **a situação social do desenvolvimento especifica uma relação culturalmente particular entre a criança / indivíduo e sua realidade social** definida por dois aspectos cruciais da idade período. **Primeiro, há contradição** (por exemplo, entre demandas / normas / requisitos e as habilidades / necessidades / desejos do indivíduo) que constitui a força motivadora do desenvolvimento. Em segundo lugar, **dentro deste desta relação particular, a criança encontra a forma ideal de desenvolvimento – a função psicológica que se espera desenvolver - o desenvolvimento completo do qual ambos resolvem a contradição e também**, portanto, marca o fim do período de idade. Posteriormente, **um novo período começa marcada por uma nova contradição**, uma nova forma ideal e, em geral, uma nova relação criança-ambiente (por exemplo, a criança pode agora usar a fala para comunicar suas necessidades) - isto é, **uma nova situação social de desenvolvimento**¹⁷ (MOK, 2017, p. 30, tradução nossa, grifo nosso)

Pela afirmação do autor, compreendi que a consolidação de uma situação social de desenvolvimento não cessa o desenvolvimento, mas produz as bases para a constituição de nova situação social de desenvolvimento e a continuidade do movimento constitutivo do indivíduo. Nesse sentido, tomando como referência o desenvolvimento profissional como realidade, é evidente que os momentos históricos em que o professor do ensino superior vivencia no estudo na Pós-graduação em Educação consiste numa situação social de desenvolvimento profissional. Seu início é dado pelo nascimento de uma contradição, cujo indicativo está relacionado às necessidades e aos motivos do professor para ingressar no estudo, as relações com as ações do

¹⁷ Additionally, the social situation of development specifies a culturally particular relation between the child/individual and their social reality defined by two crucial aspects of the age period. First, there is contradiction (e.g. between social demands/norms/requirements and the abilities/needs/desires of the individual) that constitutes the motivating force for development. Second, within this particular relation, the child encounters the ideal form of development — the psychological function expected to develop — the completed development of which both resolves the contradiction and also, therefore, marks the end of the age period. Subsequently, a new period begins marked by a new contradiction, new ideal form, and overall, a new child–environment relationship (e.g. the child can now use speech to communicate their needs) - that is, a new social situation of development.

estudo representam o processo vivenciado para superar a contradição e a satisfação das necessidades do professor. A consolidação da situação social de desenvolvimento profissional se dá pela superação da contradição e se manifesta pela constituição da nova qualidade do professor. A consolidação da situação social de desenvolvimento representa, nesse sentido, uma síntese desenvolvimental.

Conforme foi discutido, a situação social de desenvolvimento profissional não é uma simples situação experiencial do professor, mas um complexo de relações no qual se estabelecem diversos processos (motivações, significações, contradição, superação, negação, vivências etc.). Isso reforça a compreensão de que o estudo por si só não medeia o desenvolvimento profissional, as vivências dos professores é que são as mediadoras.

Daí a necessidade de se investigar sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação, pela análise da situação social de desenvolvimento profissional que se concretizou do referido estudo. Para isso, foi necessária a compreensão de que essa situação social de desenvolvimento profissional só poderia ser analisada por meio de uma unidade analítica própria. Em Vigotski (2018), constatei que essa unidade analítica era a Vivência, conforme o autor:

A vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Vigotski (2018) afirma que cada indivíduo tem uma relação particular com o meio social¹⁸, ele se relaciona e significa o meio social de maneira diferente. Para o autor, a Vivência explica a influência da realidade social no desenvolvimento de cada indivíduo. Não se trata da realidade social simples e pura, pois ela somente não objetiva o desenvolvimento. Mas do tipo de relação que se estabelece com ela.

No que se refere à Vivência como unidade analítica, Vigotski (2018, p. 78) reforça que ela “(...) auxilia a destacar as peculiaridades que desempenharam um papel na definição da relação com uma dada situação”. O que para o autor se refere às particularidades dos indivíduos e as particularidades da realidade social na qual são estabelecidas as relações. Na análise da

¹⁸ Utilizaremos, nesta tese, para se referir a meio social, o termo “realidade social”.

situação social de desenvolvimento profissional, que se deu pelo estudo, essas particularidades relacionam-se às particularidades do professor e das ações constitutivas do estudo.

Compreendi, em Vigotski (2018) e Jerebtsov (2014) que na situação social de desenvolvimento tem-se a Vivência como unidade analítica e a vivência como experiência transformadora, dinâmica e principal característica da situação social de desenvolvimento (JEREBSOV, 2014).

Nesse sentido, a vivência, enquanto processo, representa uma experiência transformadora, ela se desenvolve diante das relações acadêmicas (por meio das ações) que o professor realiza no estudo. Se apenas as experiências transformadoras produzem vivências, significa afirmar que nem todas as ações ou momentos dessas ações realizadas no estudo são transformadoras para o professor. Com isso, é importante desvelar as particularidades das ações que se constituíram vivências para os professores.

Partindo das premissas e discussões estabelecidas, desenvolvi a tese inicial da investigação: *Quando constituídas em vivências, as ações realizadas pelo professor do ensino superior, no estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação, medeiam seu desenvolvimento profissional.*

No entanto, durante o processo analítico, constatei que não são todas as vivências que medeiam o desenvolvimento profissional, é preciso particularizar essas vivências. Essa particularização se deu pela definição das particularidades dos professores e das ações constitutivas do estudo. Depois disso, a tese movimentou-se: *Quando a particularidade determinante do professor do ensino superior, nas suas relações com ações do estudo na Pós-graduação em Educação é representada pela unidade “ser professor e ser pesquisador” e essas ações constituem-se em vivências, medeia seu desenvolvimento profissional.*

Em novas compreensões do processo analítico, constatei que a tese central da investigação necessitava representar uma síntese que evidenciasse a consolidação da situação social de desenvolvimento profissional e não apenas a particularidade determinante do professor com as ações do estudo. Com a expansão, a tese central desta investigação foi definida da seguinte forma: *Pela mediação das vivências do professor do ensino superior, no estudo realizado na Pós-graduação em Educação, o “ser pesquisador e ser professor” constituem 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 desenvolvimento da investigação que possibilitou tese foi fundado a partir da superação dos seguintes questionamentos: Quais as particularidades das motivações do

professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação? Quais significações produzidas pelo professor do ensino superior sobre as ações realizadas no estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação que se constituíram em vivências? Quais significações do desenvolvimento profissional foram produzidas pelo professor do ensino superior sobre suas vivências no estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação?

Por meio desses questionamentos, identifiquei que o objetivo geral da investigação foi investigar o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação.

O desenvolvimento desse objetivo geral motivou os seguintes 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.

Para o desenvolvimento da investigação, utilizei como base epistemológica as leis, categorias e princípios do Materialismo Histórico Dialético, por meio das contribuições de Marx (1974; 1978; 1988; 2011; 2013), Marx e Engels (1993; 2007), Engels (1979; 2015), Afanasiev (1985), Burlatski (1987), Cheptulin (2004), Kopnin (1972; 1978), Konstantinov (1974), Krapívine (1984; 1986), Lefebvre (1991), Lenine (1946), Kosik (1976), Mandel (1978), Podosetnik e Yakhot (1967), Politzer (1970), Hahn e Kosing (1983), Ilienkov (1960; 1973), Lukács (1979), Viera Pinto (1985), Vázquez (1980; 2011), Netto (2009), Oliveira (2005), dentre outros.

Foram fundamentais para as discussões sobre as categorias Sentido e Significado, Vivência e Atividade, as apropriações de Vigotski (1999; 2000; 2001; 2009; 2010; 201; 2018), Jerebtsov (2014), Leontiev (1980; 1978), Luria (1979; 1988), Pino (2000), Duarte (2001; 2004), Asbah (2014), Toassa (2010; 2011), Martins (2011), Minick (2011), Meshcheryakov (2010), Facci; Tuleski; Barroco (2009), dentre outros. Em Karabanova (2010), Chaiklin (2011), Kravtsov (2014), Veresov (2017) e Mok (2017), desenvolvi minhas apropriações sobre o conceito de Situação social de desenvolvimento.

Também fizeram parte dos aportes teóricos as discussões sobre docência do ensino superior, com base em Almeida (2012), Cunha (2006), Franco e Pimenta (2012), Anastasiou (2014), Gatti (1987, 2013), Isaia e Bolzan (2003, 2008, 2009), dentre outros. A revisão de literatura sobre o conceito de desenvolvimento profissional (DAY, 2001; GARCIA, 1999;

NÓVOA, 1992; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; MOREIRA, 2010; SÁ-CHAVES, 1997), a análise das teses que desenvolveram em seus objetos de estudos o tema do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior (MUSSI, 2007; PRYJMA, 2009; FELDEN, 2013; JUNGES, 2013; DEBALD, 2014; BRATTI, 2015; MATOS, 2015; SELBACH, 2015). Em Severino (1996, 2006, 2009), desenvolvi minhas compreensões sobre os objetivos gerais da Pós-graduação.

Nos aspectos metodológicos, desenvolvi uma metodologia de produção e análise de dados orientada sobre os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético e intitulada Metodologia *Hodos* Dialético.

A produção textual desta investigação foi estruturada em 9 seções, a saber: 1) Somente eu que me desenvolvo? Sobre a gênese dos primeiros questionamentos; 2) Fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente; 3) Desenvolvimento profissional e docência no ensino superior; 4) Vivência e estudo na Pós-graduação em Educação: mediações para o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior; 5) A Metodologia *Hodos* Dialético e o processo de constituição das condições determinantes da investigação: orientações teórico-metodológicas para produção e análise dos dados empíricos; 6) Motivações do professor do ensino superior para o estudo na Pós-graduação em Educação: gênese da situação social de desenvolvimento profissional; 7) Particularidades das vivências do professor do ensino superior com o estudo na Pós-graduação em Educação: a situação social de desenvolvimento profissional em processos; 8) Tu te desenvolves: consolidação da situação social de desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação; 9) Nós nos desenvolvemos: de volta ao concreto real, e segue o movimento!

A Primeira seção foi representada por esta introdução, na qual expliquei o movimento constitutivo da investigação: o objeto de estudos, objetivos, tese central, aspectos teórico-metodológicos e estrutura da produção textual.

Com o objetivo de produzir as discussões teóricas para auxiliar minha compreensão sobre o conceito de desenvolvimento profissional, na segunda seção, desenvolvi os fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente. Nela, desenvolvi três fundamentos que se relacionaram às leis gerais do Materialismo Histórico Dialético: 1) O desenvolvimento profissional como unidade da continuidade e dos saltos; 2) O desenvolvimento profissional como unidade e luta dos contrários; 3) O desenvolvimento profissional como espiral de negações dialéticas.

Na terceira seção, apresentei algumas discussões preliminares para compreensão da complexidade da docência no ensino superior. Também discuti e apresentei revisão de literatura sobre algumas pesquisas que discutiram sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior.

Na quarta seção, expliquei sobre os aprofundamentos teóricos do estudo realizado na Pós-graduação em Educação e os aspectos fundamentais que lhe caracterizaram como um tipo de atividade. Também desenvolvi aprofundamentos teóricos sobre o conceito de vivência e situação social de desenvolvimento. Expliquei, com isso, os movimentos que caracterizam a vivência, e os postulados que articularam a relação entre vivência e situação social de desenvolvimento. Foram produzidos três postulados: Postulado 1: Não é o conteúdo do estudo que produz o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior, mas as significações que ele produz e o modo como esse professor se relaciona com o estudo; Postulado 2: O estudo na Pós-graduação em Educação é ou pode vir a ser uma fonte de desenvolvimento profissional. Mas, sua influência no desenvolvimento do professor, é medida pelas significações que ele produz sobre o estudo; Postulado 3: No desenvolvimento de determinada vivência, algumas particularidades da pessoa do professor, são fundamentais para o seu desenvolvimento profissional. Daí a importância de apreendê-las. As particularidades são propriedades que constituem a qualidade do professor (sua generalidade e singularidade).

Na quinta seção, desenvolvi as discussões teórico-metodológicas que compreenderam o processo de produção e análise de dados. Para isso, desenvolvi um dispositivo intitulado Metodologia *Hodos* Dialético. Nas discussões desse dispositivo, apresentei a sistematização e ações que constituíram as “Sessões de reflexão crítica” no processo de produção de dados, e, as “Unidades analíticas da realidade concreta do objeto”, na análise dos dados. A base teórico-metodológica do Materialismo Histórico Dialético possibilitou-me, com esse dispositivo, desenvolver o movimento que partiu do fenômeno em direção à essência, por meio da ascensão do abstrato ao concreto, e com isso, apreender as determinações do objeto da investigação.

Na sexta seção, desenvolvi a síntese analítica que representou as discussões sobre a gênese da situação social de desenvolvimento profissional investigada. Evidenciando, com isso, as motivações do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. Nesse movimento, apreendi e expliquei a gênese das contradições internas ao desenvolvimento profissional docente, e a unidade “*ser professor e ser pesquisador*” como particularidade determinante dos professores nas suas relações com as ações do estudo. A categoria analítica dessa seção foi a Contradição.

Mediada pela Vivência como categoria analítica, a sétima seção explicou a síntese analítica das relações que os professores desenvolveram com as ações do estudo. Por meio das significações dos professores, apreendi as particularidades determinantes das ações que se constituíram em vivências e a luta envolvendo a realidade dos professores com a possibilidade do desenvolvimento profissional, mediado por suas vivências no estudo. Nessa seção, apresentei discussão de dados que envolveram a tomada de consciência, a atribuição de sentido e as relações afetivas dos professores com o estudo.

A síntese analítica desenvolvida na oitava seção representou a consolidação da situação social de desenvolvimento profissional investigada. Por meio da Negação como categoria analítica, expliquei, pelas significações dos professores, os indicativos do desenvolvimento profissional que foi mediado por suas vivências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação. Esses indicativos foram evidenciados pelos professores a partir das transformações que eles identificaram nas suas maneiras de pensar, sentir e agir em relação à docência, e, expressadas nas suas relações pessoais, profissionais e institucionais. Desenvolvi com essas significações, minhas apreensões sobre a unidade “*ser pesquisador e ser professor*” como propriedade determinante da nova qualidade dos professores que se desenvolveram profissionalmente, por meio de suas vivências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação. Como síntese, o movimento desenvolvido na seção explicou a nova negação dialética como a superação e base para novas situações sociais de desenvolvimento profissional nos professores.

Por fim, na nona seção, apresentei, em forma de síntese, minhas apreensões sobre a totalidade concreta do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. Também apresentei novos questionamentos originados da investigação, e indicativos de futuros estudos.

A investigação do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação não poderia ser feito, senão, por meio da análise de uma situação social de desenvolvimento. Nessa análise, o movimento investigativo percorreu um complexo de relações que envolveu as necessidades e motivos dos professores para ingressar no estudo; as relações com as ações do estudo e a manifestação da unidade e luta de contrários; a superação das contradições internas ao desenvolvimento profissional, e a negação dialética como consolidação da situação social de desenvolvimento. Isso representou apenas um momento finito do desenvolvimento permanente dos professores. E não poderia desenvolver complexa investigação sem o aporte de um método e metodologia que me

possibilitasse as condições para apreender o fenômeno *desenvolvimento profissional* para além da sua aparência.

Minha expectativa é que a leitura desta tese possa despertar em outros pesquisadores aprendizados, reflexões e novos questionamentos que motivem a superação desta escrita para o aprofundamento de um campo de conhecimentos. Pois a escrita desta tese permanece em movimento, o ponto de chegada representado na conclusão do texto que apresento a banca examinadora, não é o ponto final. Mas, senão, um novo ponto de partida para novos estudos. A tese está em movimento, eu estou em movimento! Negando-me, vou me desenvolvendo.



FUNDAMENTOS DIALÉTICOS DO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

SEÇÃO 02



**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

SEÇÃO 2 – FUNDAMENTOS DIALÉTICOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Todo movimento está ligado a alguma mudança de lugar: mudança de lugar de corpos celestes, de massas terrestres, de moléculas, de átomos ou partículas de éter. Quanto mais elevada a forma de movimento, tanto menor a mudança de lugar. Essa mudança de lugar não é, de forma alguma, a totalidade do respectivo movimento, mas é inseparável do mesmo. É isso, portanto, o que se deve, em primeiro lugar, investigar.

Engels, 1979.

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 dos fenômenos naturais. O desenvolvimento profissional é um tipo de fenômeno social cujo movimento se explica pelas leis gerais¹⁹ do desenvolvimento, as quais são mediadas pelos fundamentos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético nesta investigação.

Na afirmação de Engels (1979), quanto mais complexo o fenômeno, mais difícil é a apreensão do seu movimento. Nesse sentido, para apreensão do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior, 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 que são manifestados nas relações do professor significa apreender suas determinações. Nesse movimento, a aparência é apenas o ponto de partida, não a explicação!

Objetivando fundamentar o conceito mediado pelas leis gerais do Materialismo Histórico Dialético de 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, desenvolvemos, nesta seção, a discussão sobre os fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente.

Foram produzidos três fundamentos que serviram de base para as discussões desenvolvidas ao longo das demais seções: 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 a seguir desenvolvemos a discussão desses fundamentos.

¹⁹ Para Konstantinov (1974, p. 139), “(...) as leis gerais da dialética revelam as características essenciais de qualquer fenômeno em desenvolvimento, independente do sector da realidade a que ele pertence”.

2.1 O desenvolvimento profissional como unidade da continuidade e dos saltos

Este fundamento baseia-se na lei geral²⁰ que define o desenvolvimento como movimento de continuidade e rupturas. Como processo, as transformações que caracterizam o desenvolvimento se realizam por meio da passagem das mudanças quantitativas a qualitativas²¹.

Para compreender esse fundamento, foi necessária a apropriação dos conceitos de qualidade, quantidade, medida e salto.

A qualidade é o que determina o objeto ou fenômeno como eles são, liga-se a estrutura dos mesmos. As qualidades de determinado fenômeno ou objeto também constituem modificações da sua substância material. Sobre isso, Lefebvre (1991, p. 124) destaca que as modificações qualitativas apresentam “características bruscas, tumultuosas; expressam uma crise interna da coisa, uma metamorfose em profundidade, mas brusca, através de uma intensificação de todas as contradições”.

O conteúdo da qualidade é representado por várias propriedades²², aspectos particulares dos objetos e fenômenos da materialidade. Esse conteúdo é o que define as relações de semelhança e diferença entre os objetos e fenômenos, suas particularidades. Nessa compreensão, uma qualidade possui várias propriedades ou aspectos que lhes determinam.

No desenvolvimento profissional docente, a qualidade representa as sínteses do professor em cada estágio desenvolvimental. Ou seja, a qualidade do professor é aquilo que ele é em determinado momento histórico. Essas qualidades são constituídas das propriedades que envolvem suas relações com a formação, o ensino, a extensão, o desenvolvimento de suas práticas educativas, a instituição, dentre muitas outras que caracterizam o que nós identificamos próprias ao professor no exercício da profissão.

Muitas vezes, de modo habitual, acabamos adjetivando essas propriedades para representar determinada qualidade no professor: o professor comprometido com a instituição, o professor crítico, o professor pesquisador, o professor politizado, o professor conservador, o professor intelectual, etc. Mas, para além dessa adjetivação, a qualidade do professor também tem seus aspectos gerais, particulares e singulares.

²⁰ Lei da passagem das transformações quantitativas a qualitativas.

²¹ Engels (1979) afirma que qualidade e quantidade possuem caráter objetivo. Não existem por si mesmas, são indissociáveis ao objeto ou fenômeno. Ou seja, para esse autor, não existe qualidade e quantidade, o que existem são objetos com determinada qualidade e quantidade.

²² Para Podossetnik e Yakhot (1967, p. 54), “(...) uma propriedade é uma feição de uma coisa, uma faculdade para caracterizar a coisa, uma peculiaridade. A soma total dessas peculiaridades interiores da coisa é a sua qualidade. Isto quer dizer que a qualidade se revela através das propriedades”.

Os aspectos gerais dizem respeito às propriedades necessárias para que cada professor seja reconhecido como profissional da educação. As propriedades relacionadas aos processos formativos, por exemplo, são gerais à docência. Isso implica nos conhecimentos, habilidades e competências necessárias, e ações dos professores em relação a sua formação.

Os processos formativos também podem evidenciar aspectos particulares aos professores, pois esse tipo de aspecto se relaciona com aquelas propriedades consideradas específicas a determinado grupo de professores. Quando definimos, por exemplo, as propriedades necessárias ao professor do ensino superior, estamos particularizando determinado grupo de professores e inserindo o necessário para que eles sejam inclusos nesse grupo. Afinal, a docência no ensino superior tem suas particularidades em relação a outro nível de ensino.

Os aspectos singulares são representados pelas propriedades exclusivas de cada professor. Aquilo que diferencia ou iguala um professor em relação a outro. Essas propriedades são mediadas pelo modo como cada professor vivencia seus processos formativos e a docência. Nessa mediação se inserem: as significações produzidas sobre a docência, a formação e os contextos educativos; os motivos e necessidades do professor.

Esses aspectos singulares da qualidade são essenciais para justificar a ideia de que o desenvolvimento profissional é um processo geral e, também, particular a cada professor. As sínteses gestadas se constituem como um estágio desenvolvimental e estão diretamente relacionadas com a história de cada um. Daí a necessidade de se compreender o desenvolvimento profissional para além dos seus aspectos gerais, e produzir investigação a partir da vivência dos professores, de modo a analisar, na nova qualidade, seus aspectos gerais, particulares e singulares.

Além da qualidade, os objetos e fenômenos são representados também pelas suas propriedades quantitativas. Conforme Krapívine (1986, p. 168), a quantidade “(...) caracteriza o objeto sob o aspecto do grau, da intensidade, ou do nível de desenvolvimento de uma qualidade. Em regra, a quantidade se expressa em números”. Assim, o desenvolvimento profissional docente não se caracteriza apenas pelas diversas sínteses da qualidade dos professores, mas também pelo quantitativo das ações que ele desenvolve nos seus processos formativos e profissionais.

Tomando como referência o estudo realizado na Pós-graduação em Educação, a quantidade é representada pelo nível das relações acadêmicas que o professor do ensino

superior desenvolve nas ações do estudo²³. Esse quantitativo de envolvimento pode ser representado, por exemplo, pelo desenvolvimento do professor em relação ao seu aprendizado, grandeza sobre a quantidade dos livros lidos, textos publicados, eventos participados, quantidade de aulas assistidas, nível de compromisso com os estudos, nível de reflexão sobre a atividade, dentre outros.

Em Konstantinov (1974, p. 150), “a qualidade dum coisa está indissociavelmente ligada a uma determinada quantidade. Esta conexão e dependência entre qualidade e quantidade chama-se medida dum coisa”. A medida²⁴, portanto, é a unidade das transformações qualitativas e quantitativas.

O conceito de medida reforça rigorosamente que toda qualidade possui determinada quantidade. Podossetnik e Yakhot (1967) concluem que as mudanças quantitativas que ocorrem nos objetos ou fenômenos só produzem transformações na qualidade dos mesmos se elas atingirem sua medida determinada. Para esses autores,

Dentro desses limites, os objetos parecem se comportar com indiferença às mudanças quantitativas, parece não levá-las em consideração. Logo, porém, que a medida é ultrapassada, as mudanças quantitativas começam a se refletir no estado qualitativo do objeto. A quantidade transforma-se em qualidade (PODOSSETNIK; YAKHOT, 1967, p. 56).

Os autores destacam ainda que toda qualidade possui uma determinada medida quantitativa, e que no momento em que essa medida é superada, ocorre uma alteração na qualidade do objeto ou fenômeno. Essa compreensão nos sugere um questionamento: Qual a medida a ser superada para que ocorra uma nova síntese de desenvolvimento profissional docente?

Sendo o desenvolvimento profissional um processo que é geral, pelas suas qualidades essenciais²⁵, e singular, pelo modo como cada professor se desenvolve, é impossível o estabelecimento de padronização de uma medida geral para o desenvolvimento profissional docente. Conforme destacamos na seção anterior, o processo desenvolvimental de cada indivíduo é particular às suas vivências. Cada professor tem um percurso histórico próprio, em

²³ Para Afanasiev (1985), as mudanças quantitativas só se encontram em relações exteriores ao objeto dentro de limites determinados para cada coisa.

²⁴ Cheptulin (2004, p. 212) afirma que: “os limites nos quais as mudanças quantitativas não acarretam mudanças qualitativas exprimem a medida. Assim, as mudanças qualitativas aparecem apenas no momento em que as mudanças quantitativas saem dos limites de uma medida dada. A destruição de uma medida, em decorrência da ultrapassagem, pela quantidade, dos limites rigorosamente determinados em cada caso preciso, não significa, entretanto, que uma coisa dada (ou fenômeno dado) tenha entrado em um estado incomensurável. A quantidade e a qualidade, fora dos limites de uma medida, não se comportam de forma caótica, mas, pelo contrário, mostram-se ligadas uma à outra, interdependentes, e constituem uma nova medida.

²⁵ Aquilo que caracteriza a generalidade do desenvolvimento profissional, sua essência.

relação ao estudo na Pós-graduação em Educação, vai se relacionar e vivenciar esse estudo de maneira diferente.

Pensando dessa forma, a melhor alternativa para resolver essa problemática é a análise dos momentos que contribuíram para a superação de determinada medida. Identificando, por exemplo, os momentos que foram significados pelos professores como transformadores para o estudo realizado, e das suas relações pessoais, profissionais e institucionais.

Os momentos em que as transformações ocorrem, por sua vez, são representados por saltos²⁶. Sendo que o salto “(...) é uma forma geral obrigatória de passagem das mudanças quantitativas às qualitativas, sob determinadas condições” (AFANASIEV, 1985, p. 105). Sobre isso, Lefebvre (1991, p. 239) considera que “o salto dialético implica, simultaneamente, a continuidade (o movimento profundo que continua) e a descontinuidade (a aparecimento do novo, do fim do antigo)”. O salto caracteriza, assim, o momento em que a medida quantitativa é superada, é o ponto de ruptura e de uma qualidade à outra.

Seguindo esse raciocínio, consideramos que o desenvolvimento profissional docente é continuidade, porque ele não cessa em um único processo de transformação do professor. Cada síntese estabelece nova quantidade, nova medida a ser superada, novo salto a ser realizado e nova qualidade a ser desenvolvida. Isso evidencia o movimento contínuo e permanente do desenvolvimento profissional docente.

Ele também é ruptura pelos mesmos motivos apresentados em relação a sua continuidade. Sendo constituído de diversos estágios desenvolvimentais, o desenvolvimento profissional é sempre a ruptura de um antigo professor por um novo professor²⁷. Isto é, o desenvolvimento é sempre a substituição de uma qualidade superada por outra mais desenvolvida. Entretanto, esse movimento só é possível com a superação das contradições presentes no desenvolvimento do professor.

No tópico seguinte, apresentamos o fundamento que define o desenvolvimento profissional como unidade e luta de contrários, destacando, com isso, a função das contradições no processo desenvolvimental.

²⁶ Engels (1979) faz referência aos saltos como pontos nodais de medidas.

²⁷ O antigo e o novo professor são utilizados de forma metafórica pra representar a substituição de uma qualidade por outra, isto é, a transformação de um dado professor em um dado momento histórico por outro que vai surgindo com novas maneiras de pensar, sentir e agir.

2.2 O desenvolvimento profissional como unidade e luta de contrários

No tópico anterior apresentamos a discussão que fundamentou a ideia do desenvolvimento profissional como unidade que contém indissociavelmente a quantidade e a qualidade, a continuidade e a ruptura que vai produzindo saltos, transformações, o novo. Esse fundamento explicou como o desenvolvimento profissional ocorre como unidade da continuidade e dos saltos.

Neste tópico, nosso objetivo é explicar cientificamente a força motriz de todo desenvolvimento profissional, fazendo uso da lei da unidade e luta dos contrários²⁸. Essa lei é o núcleo da dialética e por meio dela identificamos o movimento que produz o desenvolvimento dos objetos e fenômenos. Para tanto, fundamentou uma compreensão nos conceitos de “contrários” e “contradição”.

Para compreender o que caracteriza a ideia de contrário e de unidade dos contrários, nos apropriamos das contribuições de Afanasiév (1985, p. 82) ao definir que “os contrários são precisamente os aspectos, tendências e forças internas do objeto que excluem e ao mesmo tempo pressupõe a existência uns dos outros. A relação mútua indissolúvel entre esses dois aspectos constitui a unidade dos contrários”. Essa unidade é temporária e relativa, também é condição indispensável para que a luta exista, luta essa que é absoluta.

Quando tomamos como referência a ideia de professor em sua generalidade e do professor diante das suas singularidades, identificamos que cada uma dessas ideias possuem uma tendência oposta em relação a outra. Essa tendência diz respeito ao movimento de cada contrário.

O professor no geral é representado pelas propriedades fundamentais que constituem a essência do ser professor, o necessário a todo professor, sua tendência é manter-se estável e esse repetir. Enquanto que o professor no singular é representando pelas propriedades que são próprias a cada professor distintamente, e a tendência desse caráter singular, é está em constante processo de transformação, daí não se repetir. Pois o singular não se repete e disso resulta a construção do ser professor.

Dessa compreensão, consideramos que enquanto contrários, os aspectos gerais e singulares do professor são divergentes, se excluem, mas não se destroem mutuamente. Um

²⁸ Ao destacar a essência da lei da unidade e luta dos contrários, Konstantinov (1974, p. 166) produziu a seguinte síntese: “Segundo esta lei, a todas as coisas, fenômenos e processos são inerentes contradições internas, aspectos e tendências contrários, que se encontram em estado de interconexão e negação recíproca; a luta de contrários dá um impulso interno ao desenvolvimento e leva a maturação das contradições, que são superadas numa determinada etapa pelo desaparecimento do velho e surgimento do novo”.

necessita do outro para garantir sua existência²⁹. Isso significa afirmar que as propriedades singulares do professor não existem independentemente das gerais e vice e versa. Que o processo constitutivo de cada professor sempre vai ter como referência a essência daquilo que significa ser professor. Do mesmo modo o sentido de docência para cada professor não existe sem o seu significado.

Essa relação entre o geral e o singular como contrários, também pode ser explicada da seguinte forma: a sociedade em cada momento histórico, estabelece uma base conceitual sobre o significado de docência e o essencial a todo professor, entretanto, cada professor, diante das suas experiências e vivências com a realidade social³⁰, produz novas significações com base nesse conceito.

Nessas novas significações se inserem o sentido de docência, novas necessidades que o professor identifica à sua constituição profissional. E, diante desse processo de significação, se estabelece uma relação de contrários identificada pelo professor. Por isso, o sentido e o significado de docência também representam uma unidade de contrários. Ao coexistirem, esses contrários, representam, uma unidade, constituem uma mesma formação material e possuem uma série de propriedades essenciais comuns.

Mas essa unidade é relativa, pois, ao identificar nova necessidade formativa, o professor estabelece relação nova diante da situação vivida. A conscientização de nova necessidade³¹ pelo professor, produz novos motivos para o movimento de luta de contrários. Isto é, a nova necessidade estabelece um conflito entre os contrários, caracterizando um indicativo da contradição.

A contradição é a força motriz da unidade e luta dos contrários. Sobre isso, Cheptulin (2004, p. 301) afirma que as contradições são “a luta dos aspectos e das tendências próprios da formação material como origem do movimento e do desenvolvimento”. Afanasiev (1985) corrobora com esse pensamento, porque considera a contradição como a fonte básica de desenvolvimento da matéria e da consciência. Burlatski (1987, p. 85) também contribui ao afirmar que a contradição dialética “dá expressão mais geral e abstrata da estrutura interna dos objetos. Com isso, compreendemos que a contradição não é uma coisa em si, ela é sempre representada por uma relação onde ocorre uma luta de contrários.

²⁹ Em Cheptulin (2004, p. 287) o autor afirma que: “A unidade de contrários é, antes de tudo, seu estabelecimento recíproco, isto é, os aspectos ou tendências contrários não podem existir uns sem os outros.

³⁰ Um processo formativo, a realização da atividade docente, etc.

³¹ Na seção 4, desenvolvemos a discussão sobre necessidades e motivos como elementos da estrutura da atividade humana.

Digamos que dado professor, no desenvolvimento da sua atividade docente, identifique a necessidade de formação sobre os fundamentos pedagógicos da docência no ensino superior. Essa nova necessidade, originada da relação entre o que o professor sabe (qualidade) e o que a realidade exige, portanto, da contradição, movimenta o professor pela busca de uma nova propriedade que ele precisa dispor para atender essa necessidade. Esse movimento simboliza o indicativo de uma contradição porque produz um rompimento de satisfação do professor com a sua realidade profissional.

Enquanto o professor se encontra satisfeito com a sua realidade profissional, tudo permanece estável na sua relação com a docência. Entretanto, a partir do momento em que ele identifica essa nova necessidade desenvolve-se um movimento em que aquilo que era estável agora é conflito, e o conflito motivará a mudança.

A nova necessidade³² representa um conflito entre a realidade de um professor com a possibilidade de outro professor mais desenvolvido e em condições de desenvolver sua atividade docente de modo diferente. Ao ter consciência dessa necessidade, e se estiver disposto a satisfazê-la, o professor realizará ações que lhe possibilitarão superar o conflito e, conseqüentemente, a contradição estabelecida.

Essas ações colocarão o professor em atividade de formação. Orientado pelo motivo de satisfazer uma necessidade formativa, ele significará essa atividade como meio para atingir seu objetivo³³. Ao atingir o objetivo, a contradição é superada e este professor desenvolve uma nova qualidade.

Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, o indicativo para identificar a manifestação da contradição está no aparecimento de necessidades significadas pelo professor como formativas. A superação dessa contradição é o motor do desenvolvimento profissional, e, conseqüentemente, a transformação desse professor.

A transformação é caracterizada pelo aparecimento do novo, o que explica a inovação como sendo uma das características fundamentais da contradição. A luta dos contrários ocorre no tempo e as “mudanças qualitativas põem, assim, em evidência, em dado momento do processo histórico, aspectos novos que são resultantes da vitória sobre o que é velho” (POLITZER, 1970, p. 74). O caráter inovador da contradição se dá quando o velho é absolutamente superado pelo novo. Por isso é que além de identificarmos o caráter interno da

³² Nesse contexto, essa contradição é resultado da dialética realidade e a possibilidade.

³³ De forma igual, compreendemos que as vivências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação se constituem como possibilidade para mediação do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior.

contradição, precisamos ter a clareza de que ela é a luta entre o velho e o novo, na realidade do velho com as possibilidades do novo.

Com base neste fundamento, as ações que o professor do ensino superior desenvolve no estudo realizado na Pós-graduação em Educação são possibilidades para a mediação de sínteses ao seu desenvolvimento profissional. Essas sínteses representarão ao longo de todo o desenvolvimento profissional desse professor, uma espiral de negações dialéticas. Discussão que apresentamos no tópico seguinte.

2.3 O desenvolvimento profissional como espiral de negações dialéticas

Afirmamos que o desenvolvimento profissional se estrutura por meio de uma espiral de negações dialéticas, sendo cada uma dessas negações sínteses que caracterizam as propriedades do professor em seu processo constitutivo. Essas sínteses simbolizam a superação das contradições³⁴ que foram essenciais ao desenvolvimento profissional do professor.

O fundamento que discutimos neste tópico está orientado pela lei da negação da negação³⁵. Essa lei reforça a ideia de que o desenvolvimento não cessa com a superação do antigo pelo novo, mas se caracteriza pela sequência infinita de negações e superação infinitas do antigo pelo novo. Burlatski (1987) afirma que a lei da negação da negação é a mais complexa das leis dialéticas gerais do desenvolvimento, e que ela revela o caráter progressivo e cíclico do desenvolvimento do mundo. Para esse autor, a negação dialética é o elemento fundamental dessa lei.

Em Krapívine (1986), identificamos que a negação dialética é representada pelas seguintes características: a) a negação tem caráter universal e é interna ao processo de desenvolvimento; b) a negação é a substituição do elemento velho pelo novo como resultado da superação das contradições; c) a negação não destrói a formação material antiga, ela conserva as suas propriedades positivas na nova formação material.

³⁴ Nas relações que os indivíduos desenvolvem com a realidade social, são produzidas diversas formas de contradições. A superação de cada uma delas tem um efeito particular para o desenvolvimento humano.

³⁵ Engels (2015, p. 165) faz o uso do seguinte exemplo para explicar a lei da negação da negação: “Tomemos um grão de cevada. Bilhões de grãos de cevada são moídos, fervidos, fermentados e, depois, consumidos. Porém, se um desses grãos de cevada encontra as condições que lhe são normais, ao cair em solo propício, ocorre com ele, sob a influência do calor e da umidade, uma mudança bem própria: ele germina; o grão desaparece como tal, é negado, e seu lugar é tomado pela planta, que surgiu dele, que é a negação do grão. Mas qual é o curso normal da vida dessa planta? Ela cresce, floresce, é fecundada e produz, por fim, outros grãos de cevada; e, assim que estes estão amadurecidos, seu talo definha e, por sua vez é negado. Como resultado dessa negação da negação, temos novamente o grão de cevada inicial, só que não o simples grão, mas uma quantidade dez, vinte, trinta vezes maior”.

O caráter universal da negação dialética está no fato de que ela é inerente a todo tipo de desenvolvimento, seja na natureza ou na sociedade. Sua existência é interna ao desenvolvimento porque ela é determinada pelo movimento.

Vejam, então, o professor do ensino superior que identificou necessidades formativas ao desenvolvimento de sua atividade docente. Seguindo o movimento do seu desenvolvimento profissional, a sua transformação pode ocorrer por meio da superação das contradições que produziram essa necessidade, ou por influências externas³⁶ esse professor poderá abandonar a docência e se dedicar a outra atividade profissional.

No primeiro caso, identificamos que a negação não só representou a nova qualidade no professor, como também possibilitou condições para novas transformações, enquanto que, no segundo caso, a nova qualidade estabelecida eliminou todo ou qualquer possibilidade de desenvolvimento profissional docente, pois essa negação não foi produzida no processo que originou suas necessidades formativas, não houve a superação das contradições que eram internas ao processo desenvolvimental.

Ao abandonar a docência, este professor rompeu o movimento dialético de sua constituição como profissional da educação, ele permanecerá se desenvolvendo como pessoa ou profissional em outra área de atuação. Por isso, essa segunda negação não é interna e, portanto, não é dialética. Ao destacar o caráter interno da negação dialética³⁷, Krapívine (1986, p. 176) reforça que a negação “(...) é uma característica interna, íntima de um processo ascendente e, portanto, não pode ser um elemento de fora, exterior”.

Sendo a substituição do velho pelo novo, a negação dialética resulta da superação das contradições³⁸ que surgiram no processo desenvolvimental. Assim, o desenvolvimento se expressa como síntese por meio da nova qualidade produzida. Sobre isso, Afanasiev (1985, p. 112) afirma que a substituição do velho pelo novo “(...) e dos elementos prestes a atrofiar-se por elementos que nascem constitui precisamente o desenvolvimento, e o próprio processo de superação do velho pelo novo, que acaba de nascer tendo por base o velho, chama-se negação”.

³⁶ Questões do tipo familiar, doença, financeira, etc. Essas influências, embora estejam relacionadas diretamente à pessoa do professor, não se constituem como parte do seu processo de desenvolvimento profissional.

³⁷ Sobre isso Cheptulin (2004, p. 315) também afirma que: “uma característica da negação dialética que a distingue da negação não-dialética é o fato de que a primeira desempenha o papel de elo de ligação entre o inferior e o superior. E isso se dá, porque a negação dialética, sendo uma consequência da evolução e da resolução das contradições próprias a formação material negada, não é uma simples destruição desse ou daquele determinismo qualitativo, mas representa uma negação no curso da qual tudo o que havia de positivo no estado negado, encontra-se retido e transplantado para um estado qualitativo novo”.

³⁸ Para Afanasiev (1985, p. 112), “a negação é precisamente a superação do velho na base das contradições internas, um resultado do autodesenvolvimento e do automovimento dos objectos e fenómenos”.

Articulamos essa afirmação com o desenvolvimento profissional docente, explicando o seguinte questionamento: Como um professor nega aquilo que é, e, ao mesmo tempo, se constitui nesse processo?

Em primeiro lugar, o ponto fundamental para esclarecer essa questão é a compreensão de que numa perspectiva dialética, negar não significa simplesmente dizer não³⁹. Ao negar dialeticamente a sua realidade atual, o professor também estará pensando em possibilidades para o futuro. Nesse sentido, integram-se passado, presente e futuro na sua formação profissional. Por isso, negar dialeticamente não significa recomeço, mas ruptura e continuidade.

A partir das experiências e vivências profissionais, objetivando transformar suas práticas e realizar melhor sua atividade docente, esse professor identifica a necessidade de mudança. Isso significa um momento de ruptura do professor consigo mesmo. Com isso, se estabelece o conflito no qual o professor coloca em xeque suas características ou propriedade que precisam ser modificadas e reflete sobre novas possibilidades. É o prenúncio do novo professor como possibilidade.

Nesse pensamento, ao negar sua realidade, o professor estará manifestando a primeira negação dialética que produzirá uma contradição. Diante das condições determinantes, a contradição é superada, ele se transforma e uma nova qualidade se estabelece representando uma síntese desenvolvimental. Essa síntese é a segunda negação, a negação da negação⁴⁰. Ela não só representa o novo professor, com suas novas qualidades profissionais, mas também ocupa o lugar do velho⁴¹, criando condições para novos processos desenvolvimentais. O que caracteriza o movimento permanente do desenvolvimento profissional docente.

Quando identificamos a necessidade de mudar a forma como desenvolvemos nossa prática educativa, 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,

³⁹ Para Engels (2015, p. 171) a negação não significa “(...) simplesmente dizer não ou declarar que uma coisa não existe ou destruí-la de alguma maneira qualquer”.

⁴⁰ Em Konstantinov (1975, p. 14), a negação da negação como lei da dialética é “(...) uma lei cuja ação condiciona a ligação e a continuidade entre o que é negado e o que nega. Por consequência, a negação dialética 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 caráter de progresso ascendente”.

⁴¹ Ao ocupar o lugar do velho, o novo, que antes era o elemento contrário, agora torna o seu próprio contrário. Só que em um nível mais elevado, adicionado de novas propriedades preservando as propriedades positivas do velho, e a história da formação material.

será sempre o mesmo professor, desenvolvendo as mesmas práticas de dez, vinte, trinta ou quarenta anos atrás.

Outra característica da negação dialética é o seu caráter histórico. Ao desenvolver-se profissionalmente, cada professor estabelece vínculos com seu percurso formativo, com aquilo que foi de mais positivo da sua história. Seus traços e características essenciais para o desenvolvimento da sua atividade docente permanecerão preservados. Para Burlatski (1987, p. 91), a negação

(...) encerra não só a liquidação da forma obsoleta como também a preservação do conteúdo positivo no objeto. Por isso a negação representa o momento de ligação no processo de desenvolvimento. O antigo jamais desaparece numa forma absoluta e total, mas transforma-se no decurso da negação conservando o seu núcleo racional.

Quando afirmamos que o desenvolvimento profissional é constituído de um conjunto de negações dialéticas, essa afirmação não só reforça o caráter histórico desse desenvolvimento, como também contribui para compreendermos que estamos sempre nos desenvolvendo. Que o desenvolvimento profissional não é o simples efeito estático de processos de formação docente. Ele se constitui da história do professor mediado por suas vivências em processos formativos e profissionais.

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional é o professor em movimento diante da realidade social em movimento⁴². O novo professor não apenas se integra ao seu passado, como também se projeta no futuro. As experiências e vivências com a realidade social na qual ele se desenvolve são as mediações necessárias para o surgimento de novas necessidades e motivos que irão preparar as bases e as condições determinantes para novas transformações⁴³. O novo volta a ser velho e segue o movimento.

E qual a direção e o formato desse movimento? Esse questionamento sugere compartilharmos da ideia de que o desenvolvimento é sempre um movimento pra frente seguindo um percurso espiralado. Para Podossetnik e Yakhot (1967, p. 72) o desenvolvimento se expressa numa forma de espiral:

⁴² As expressões o “professor em movimento” e a “realidade social em movimento” é uma referência não só ao caráter histórico do desenvolvimento, mas também para reforçar a importância das relações que cada indivíduo desenvolve com a realidade social. O indivíduo desenvolve-se e suas relações com a realidade social também, por isso ela também se desenvolve.

⁴³ Para Konstantinov (1975, p. 173) “o progresso do desenvolvimento não pode contudo ser compreendido de maneira simplista. Tal como qualquer processo dialético, ele realiza-se por contradições, através da luta de contrários. Ao ramo ascendente no desenvolvimento dum as formas corresponde ao ramo descendentes no desenvolvimento doutras formas. Cada forma final, que se desenvolve na linha ascendente, cria as condições para a sua própria negação”.

O desenvolvimento progressista da natureza e da sociedade faz lembrar uma espiral. Tem um grande número de anéis, mas eles não se encontram, não se repetem. O leitor já observou como sobe uma escada em espiral? Tem-se a impressão de que o homem está se movendo em círculos, está rodando em torno do mesmo ponto, mas, na realidade, êle está indo cada vez para mais alto, porque se move dentro de uma espiral. A lei da negação da negação é explicada nessa comparação.

Assim, o desenvolvimento avança formando uma espiral e em cada novo anel, isto é, em cada nova negação da negação, surge algo qualitativo, que eleva o desenvolvimento a uma fase mais elevada.

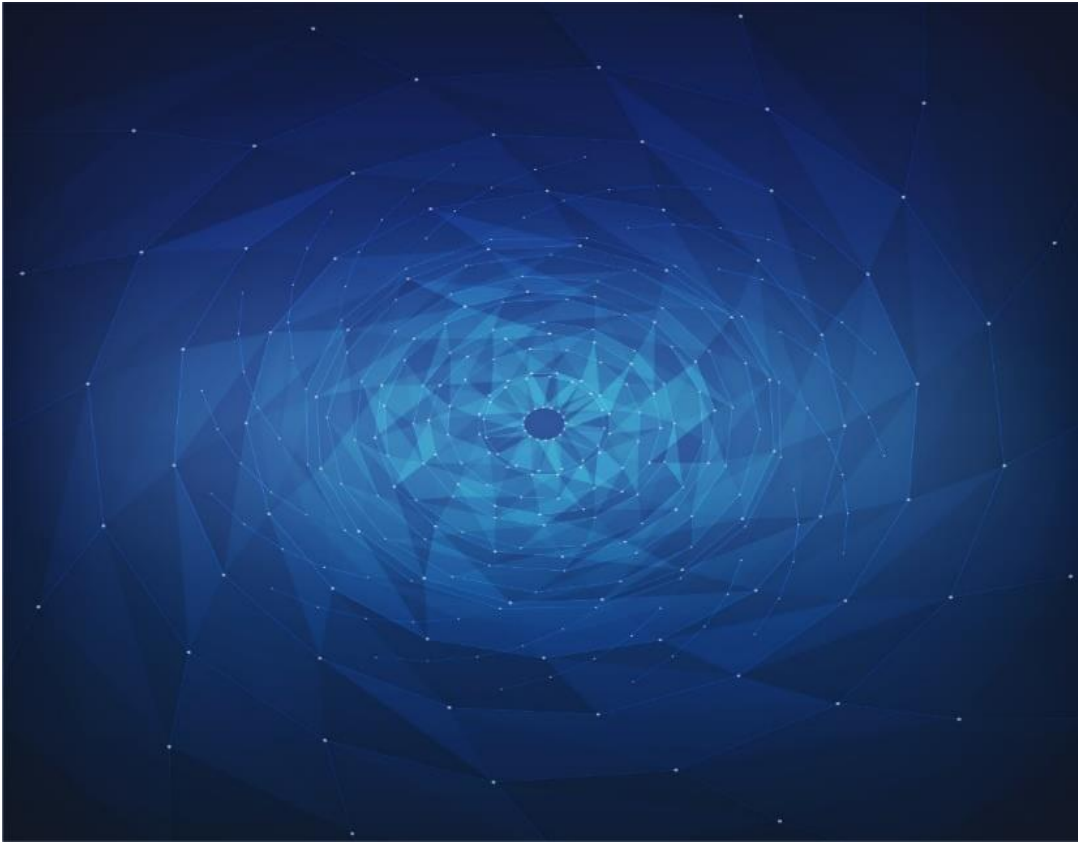
Com base na afirmação dos autores, compreendemos que o desenvolvimento profissional docente também segue a forma em espiral, a partir da qual cada negação (estágios desenvolvimentais do professor) nega-se dialeticamente uma após a outra, formando uma ampla e interminável cadeia espiralada. O professor do presente⁴⁴ é a negação do professor no passado, que será negado futuramente, e, sucessivamente, essa cadeia de negações dialéticas vai se constituindo.

A imagem a seguir, ilustra a representação da estrutura interna de uma espiral do desenvolvimento. Cada ponto simboliza um momento de salto. Entre um salto e outro temos uma qualidade, o processo de uma situação social de desenvolvimento⁴⁵, e, ao mesmo tempo, a negação de uma qualidade anterior. Assim, o desenvolvimento se realiza entre um salto e outro na forma de uma espiral de negações dialéticas.

⁴⁴ Metáfora para representar as contínuas transformações do professor.

⁴⁵ Recordando em Mok (2017) e Veresov (2017) que a cada nova qualidade ou neoformação, se estabelece nova situação social de desenvolvimento.

Figura 1 - Espiral do desenvolvimento



Fonte: Autor

A partir das explicações deste fundamento, essa imagem nos fez refletir sobre como o que somos hoje é um pouco de cada momento do nosso passado. Sempre nos renovando, avançamos em planos cada vez mais elevados, nos negando e nos reconstruindo ao mesmo tempo⁴⁶. Sem perder os elos que nos ligam ao passado, nos tornamos artífices da nossa própria história⁴⁷.

Nossa história se constitui desses momentos em que as experiências e vivências que desenvolvemos por meio de nossas relações com a realidade social se tornam mediadoras da transformação. Essas relações transformam nossa maneira de pensar, sentir e agir sobre nossas práticas, resultando em transformações na própria realidade.

Os fundamentos dialéticos, explicados de modo teórico, não se esgotaram nesta seção. Apenas produziram as bases genéticas de uma nova negação ao conceito de desenvolvimento profissional proposto pelas perspectivas teóricas e modelos clássicos revisitados na introdução.

⁴⁶ Tudo ao mesmo tempo: “Uma negação, uma conservação e uma elevação a um nível superior” (MANDEL, 1978, p. 130).

⁴⁷ Esse pensamento de Marx (2011) reflete a autodeterminação do indivíduo de se constituir por meio de suas ações.

Essas perspectivas e modelos não são suficientes para explicar como o desenvolvimento profissional se realiza.

Ao realizarem a discussão do desenvolvimento profissional como um processo de constituição do ser professor, da aquisição de saberes e competências necessárias ao desenvolvimento da profissão, as perspectivas teóricas clássicas desconsideram as determinações do geral e do singular nesse processo. E, com isso, não evidenciam as particularidades do desenvolvimento profissional docente na constituição de cada professor individualmente. O geral e o singular são evidenciados nessas perspectivas teóricas como uma coisa só.

Determinações como as necessidades, os motivos, as significações e as vivências dos professores, embora sejam citadas de modo superficial em algumas discussões, não aparecem como mediações essenciais ao desenvolvimento profissional de cada professor. É preciso compreender que essas determinações não só produzem as condições internas do desenvolvimento profissional, como também nos permitem analisar e desvelar a luta e unidade dos elementos contrários, o movimento, as novas qualidades e a história do professor.

As discussões que produzimos nesta seção trataram de colocar em xeque essas perspectivas teóricas clássicas e modelos de desenvolvimento profissional que vêm fundamentando boa parte das investigações científicas atuais. Mas também, evidenciar suas contribuições à discussão: a ideia de desenvolvimento profissional como processo, distinção entre formação contínua e desenvolvimento profissional, seu caráter histórico, os indicativos do desenvolvimento profissional a partir das transformações nas relações pessoais, profissionais e institucionais dos professores, dentre muitas outras contribuições relevantes para avançarmos nessa discussão temática.

A partir do exposto, desenvolvemos a discussão dos fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente para explicar os processos internos que constituem essa forma particular de desenvolvimento. Entretanto, é indispensável ter consciência de que os aspectos externos⁴⁸ também são importantes para que as condições determinantes surjam e, o processo desenvolvimental se realize.

Na seção seguinte, avançamos essa discussão a partir da relação envolvendo o desenvolvimento profissional e a docência no ensino superior. Destacando por exemplo, os aspectos externos ao desenvolvimento profissional docente e o que dizem as pesquisas atuais sobre essa temática.

⁴⁸ Esses aspectos externos se materializam por meio do desenvolvimento de políticas públicas de valorização dos professores e dos incentivos das instituições à formação de seus docentes.



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

SEÇÃO 03



**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

SEÇÃO 3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Se a sociedade é o verdadeiro educador do educador, sua ação se exerce sempre concretamente, isto é, no tempo histórico, no momento pelo qual está passando seu processo de desenvolvimento. Por isso, em cada etapa do desenvolvimento social, o conteúdo e a forma da educação que a sociedade dá a seus membros vão mudando de acordo com os interesses gerais de tal momento.

Vieira Pinto, 2010.

As sábias palavras de Vieira Pinto (2010) nos fizeram refletir sobre questões do tipo: Como a sociedade forma o professor do ensino superior? Quem é esse professor? O que particulariza sua atividade docente? Em que contextos e que relações são estabelecidas nessa atividade? Na produção de uma síntese considerando essas reflexões, constatamos que estávamos tratando do desenvolvimento profissional do professor.

O autor sugere a sociedade como primeira e fundamental mediação da formação desse professor⁴⁹ porque ela é a expressão histórica da humanidade, agrega a essência do ser humano: conceitos, leis, tradições, necessidades, motivos, contradições e sínteses, isto é, a cultura.

A sociedade representa, na formação do professor do ensino superior, a mediação necessária para a constituição do sentido e significado de docência, da identificação das suas necessidades formativas e do caráter crítico reflexivo na compreensão da própria sociedade como realidade em movimento. Vieira Pinto (2010, p. 112) aprofundou a discussão ao afirmar que:

Do feiticeiro da tribo ao pedagogo grego, ao escriba romano, ao clérigo medieval, ao mestre e ao professor universitário de hoje, a genealogia social é a mesma. A constituição da figura do educador, seu status profissional e sua valorização social são efeitos das diferentes etapas pelas quais passa o processo histórico. O nível médio de formação do professorado é um reflexo do nível médio do desenvolvimento social (grifo nosso).

Assim, o desenvolvimento profissional como expressão do professor em movimento é, ao mesmo tempo, representação histórica do desenvolvimento social. As maneiras de pensar, sentir e agir desse professor são sínteses das suas relações com a sociedade, pois é nesse contexto que se estabelecem novas exigências a formação docente, a produção de políticas públicas e legislação atualizadas, e, a constituição do ser professor. “Por isso é necessário que

⁴⁹ A sociedade é o particular nas relações do professor com a realidade social, e na formação humana.

hoje em dia, quando somos capazes de perceber este fato, preparemos os educadores para se converterem em forças atuantes do desenvolvimento econômico e cultural da sociedade” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 113).

Com base nessas reflexões iniciais, desenvolvemos, nesta seção, a discussão sobre alguns fundamentos da docência no ensino superior. Tomando como referência a estrutura do ensino superior e alguns aspectos da legislação que fundamentam seu funcionamento; a função social do professor desse nível de ensino, seus desafios no contexto da sociedade contemporânea; os processos formativos e reflexões sobre as possibilidades de o estudo realizado na Pós-graduação em Educação ser mediação ao seu desenvolvimento profissional. Essas discussões são leituras preliminares à compreensão de significações produzidas pelos PCIs sobre suas relações institucionais e profissionais, tratadas nas seções de análise e síntese analítica.

Com o objetivo de nos apropriarmos de conhecimentos atuais que contribuam para compreensões do nosso objeto de investigação, analisamos pesquisas sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior no Brasil.

3.1 A materialidade da docência do ensino superior

Consideramos que a docência no ensino superior é atividade docente, e, portanto, uma prática educativa. Assim, como todas as outras formas de prática educativa, a docência no ensino superior objetiva a formação humana pela mediação da cultura produzida no movimento sócio-histórico da sociedade. Nesse sentido, a docência no ensino superior é melhor apreendida pelas compreensões que envolvem o conceito de educação e prática educativa.

No movimento desenvolvido neste tópico, discutimos sobre o conceito de educação e prática educativa, a fim de produzir compreensões iniciais sobre as particularidades da docência no ensino superior como prática educativa. Ao final desse movimento, articulamos essa discussão com pesquisas desenvolvidas sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior.

Sobre o conceito de educação, Vieira Pinto (2010, p. 31) esclarece que a educação é “(...) o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Assim como o ser humano, ela é histórica, isto é, cada sociedade, ao longo de seu desenvolvimento, produz suas práticas educativas próprias, seus meios formativos de apropriação e socialização da realidade, de todo o conhecimento produzido pelas sociedades anteriores.

A educação “(...) é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 37). Compreendemos, assim, que educação é movimento e constitui o ser humano em toda sua realidade, ela é mediação para a aquisição da essência humana. Leontiev (1978, p. 285) esclarece sobre a determinação da educação na constituição do ser humano, ao afirmar que “(...) que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Para esse autor, essa aquisição não é simplesmente posta pelos fenômenos da realidade, mas apreendida na relação com esses fenômenos, por meio de outros indivíduos. Ou seja, é somente por meio do processo de apropriação da cultura que cada indivíduo aprende a ser homem, e isso se dá pela educação. Assim, compreendemos que “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão às novas gerações, das aquisições humanas, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 291). Como esse processo de formação humana ocorre, indiscutivelmente, com e na educação, recorremos mais uma vez a Viera Pinto (2010), quando explica que ela é um fenômeno social e total porque

(...) é parte de um conjunto de interações e de interconexões recíprocas e não podem ser dissociadas dele, tratadas isoladamente. É parte de um todo, porém este todo sendo um processo, só a noção de totalidade permite compreender a interrelação de cada parte com as demais, pois não se trata de um todo estático, e sim de uma realidade total em movimento, na qual a alteração de qualquer elemento influi sobre todos os demais.

Essa especificidade da educação nos faz refletir que a prática educativa é inerente ao processo educativo, mas destes se diferenciam. Mas, então, o que é a prática educativa? Para produzirmos conhecimento a fim de respondermos essa questão, recorremos a Franco (2012), Bandeira e Ibiapina (2015) e, ainda, Marques (2014), dentre outras.

Bandeira e Ibiapina (2015, p. 108) afirmam que “compreender o que é a prática educativa implica entender que tipo de atividade é a educação”. Isto é, o conhecimento da discussão de prática educativa é mediado pelo conceito de educação. Considerando a educação como processo de formação do indivíduo pela apropriação da cultura, o pensamento de Franco (2012) esclarece que o desenvolvimento do conceito de prática educativa se direciona para compreensão das práticas voltadas para a concretização dos processos educacionais. Assim, constatamos que a prática educativa se relaciona aos processos de objetivação da educação na sociedade.

Em seus estudos, Marques (2014, p. 29) define a prática educativa como “o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”. Isso significa destacar que a prática educativa objetiva a concretização das propostas teórico-práticas de cada época em determinada sociedade e seus processos educativos. Sobre isso, convém ressaltar que “(...) cada sociedade prepara o indivíduo para participação nas várias instâncias da vida. Toda sociedade tem sua prática educativa, ambas se exigem e se interpenetram” (BANDEIRA; IBIAPINA, 2015, p. 108).

Seguindo o pensamento de Bandeira e Ibiapina (2015), a prática educativa pertence a um contexto determinado, pois são fazeres humanos, desenvolvem-se mediante condições econômicas, sociais e culturais. Sabemos que na organização da vida social estão inseridas uma complexa rede de configurações de práticas, e a prática educativa é uma delas.

Nessa relação histórica, não podemos analisar uma prática educativa isolada de outra porque a prática educativa é condicionada e condicionante da formação social, “é ação social intencional, é parte integrante da vida, do crescimento da sociedade. Todos nós desenvolvemos prática educativa, independentemente do contexto, da concepção filosófica e pedagógica” (BANDEIRA; IBIAPINA, 2015, p. 108). Afinal, estamos nos referindo às práticas da educação, e, por isso, o desenvolvimento histórico da prática educativa percorre o mesmo caminho da história da educação. Assim, a relação entre prática educativa e educação se dá no processo de formação histórica da sociedade. O movimento sócio-histórico da sociedade é premissa e produto dos processos educativos. Neles inseridos a educação como conteúdo e a prática educativa como forma da educação.

No que diz respeito à docência no ensino superior, como atividade docente, e um tipo particular de prática educativa, está intrinsecamente ligada ao processo sócio-histórico de constituição desse nível de ensino. Processo esse que tem na relação sociedade, educação e prática educativa suas determinações fundamentais. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p.178), “(...) a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação. [...] ela é uma prática social”.

Com base nessa afirmação, apreendemos que a atividade docente do professor do ensino superior direciona-se para “(...) o contexto da prática pedagógica; a ambiência da aprendizagem; o contexto sócio-histórico dos alunos, o planejamento das atividades de ensino; a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; e a avaliação da aprendizagem” (BROILO; FORSTER; FAGUNDES, 2009, p. 239).

A atividade docente do professor do ensino superior se articula às tradicionais atribuições da própria universidade, pautadas no ensino, pesquisa e extensão⁵⁰. Pelo ensino, os alunos se apropriam dos conhecimentos produzidos ao longo da história pela humanidade; com a pesquisa, produzem-se novos conhecimentos que emergem sobre as necessidades da realidade; e com a extensão, intervém-se nas práticas sociais, identificando problemas, propondo soluções e desenvolvendo projetos que contribuam com o desenvolvimento da sociedade.

Essa tríade foi expressa na reforma universitária de 1968 durante o governo militar, e na constituição de 1988, em seu artigo 207. Ela passou a ser considerada o necessário indissociável aos objetivos da universidade contemporânea. Entretanto, a gênese dessa proposta está vinculada aos ideais humboltianos⁵¹, e nos princípios neoliberais de construção da universidade. Esses princípios defendem universidade com padrão de qualidade avançada, proposto pela lógica da economia de mercado, o que se tornou um desafio à universidade em virtude das condições estruturais e políticas do ensino superior.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9394/96, em seu artigo 45, fica regulamentado que a “(...) educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangências ou especialização”. O desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão foi comprometido, sobretudo, porque abriu precedente para a promulgação do decreto 2306/97 que criou novas tipologias para instituições de ensino superior (IES), inclusive os centros universitários, faculdades integradas, institutos ou escolas superiores. Estes, ao contrário das universidades, não têm obrigatoriedade de oferecer o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável.

Como consequência, desenvolveu-se processo de hierarquização do ensino, pesquisa e extensão, o que colocou na maioria dos casos a pesquisa como soberana nas IES⁵², em detrimento das demais atividades. Outro aspecto considerado como consequência dessa legislação é o aumento e diversificação das IES e a fragilização da docência no ensino superior. Almeida (2012) informa que, a partir da diversidade de perfis institucionais e seus objetivos

⁵⁰ Em Morosini (2001, p. 22): “A instituição Universidade significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado e doutorado”.

⁵¹ Esses ideais fazem referência a “[...] gênese da *universidade iluminista*, concretamente realizada a partir do alvorecer do século XIX, particularmente em Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), entre outros, porque inaugura ele na Universidade de Berlim tal projeto. *Iluminista* porque é sob esse ideário, manifesto desde os meados do século XVIII, que a consolidada universidade medieval se refaz em busca de identidade em vista dos novos tempos, agora urbanos, industriais e tecnológicos” (ARAÚJO, 2008, p. 26, grifo do autor).

⁵² Instituição de Ensino Superior.

variados, multiplicaram-se as exigências aos professores⁵³. Em conformidade com isso, Almeida e Pimenta (2014, p. 8) reforçam que:

A universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, a produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca. Esses desafios são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Disso, identificamos em Almeida (2012, p. 69) que a docência no ensino superior “caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação”. Nessa articulação, a atividade docente desenvolvida pelo professor do ensino superior compreende ampla gama de responsabilidades e a significativa participação social desses profissionais na formação humana.

Para Franco (2001, p. 114), o professor do ensino superior atua em diversos tipos de instituições. Conforme a autora,

Desenvolve nelas atividade que se qualificam em diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, seja com os pares da mesma ou de diferentes áreas, é um profissional não necessariamente somente da universidade, e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou disseminá-lo. Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões.

Desse modo, sendo colaborador no processo de transformação social dos indivíduos por meio da atividade docente, o professor do ensino superior tem participação social importante porque

como um profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário atua de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no

⁵³ Morosini (2000, p. 14) afirma que “(...) conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as instituições”.

percurso formativo dos estudantes, inserida no projeto político-pedagógico dos cursos, vivenciado no cotidiano do ensino e da pesquisa (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 10).

O contexto social caracterizado pelas múltiplas transformações do mundo globalizado altera padrões de valores e formas de organizar e produzir o conhecimento. Como consequência disso, a necessidade de reconfiguração da universidade na contemporaneidade em se adaptar à sociedade em constante mudança imprimem exigências a atividade do professor do ensino superior. Dentre essas exigências, destacam-se requisitos necessários ao exercício da docência. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 38), esses requisitos dizem respeito ao domínio de questões do campo educacional até então ausentes da docência no ensino superior, dentre elas:

(...) a qualidade da educação, a educação a distância e as novas tecnologias; a gestão e o controle do ensino superior; o financiamento do ensino e da pesquisa; o mercado de trabalho e a sociedade; a autonomia e as responsabilidades dos professores do ensino superior; as condições de trabalho, dentre outras. [...] uma vez que se espera envolvimento desses professores na administração e gestão de seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa, de financiamento, não apenas em seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, ensino e avaliação.

Ainda sobre essas questões, Fávero e Tauchen (2013, p. 236) consideram que o professor do ensino superior e sua atividade docente encontram-se em permanente conflitos. Visto que, “(...) a docência, como atividade profissional, tornou-se mais complexa com as transformações culturais e com o surgimento de novas condições e exigências de trabalho: massificação da escolarização, novas tecnologias, programas institucionais, entre outros”.

Essas transformações e exigências típicas da atividade docente refletem no desenvolvimento das dimensões⁵⁴ pessoais, profissionais e institucionais do professor do ensino superior. Em síntese, essas três dimensões, articuladas entre si, traduzem uma possibilidade de formação docente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, pois a formação de professores “pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente” (BOLZAN; ISAIA; MACIEL; 2013, p. 52). Essas dimensões representam as diversas relações que o professor desenvolve no âmbito da sua atividade docente.

A dimensão pessoal envolve as motivações, as vivências dos professores, o envolvimento e compromisso com a docência, a busca pelo desenvolvimento. Para Isaia (2003,

⁵⁴ As relações desenvolvidas pelo professor do ensino superior no exercício da sua atividade docente.

p. 249) a dimensão pessoal se desenvolve por meio de um duplo movimento⁵⁵ mediado pelas significações do professor, explicitado quando compara:

As vivências afetivas brotam da dimensão pessoal e se expandem para a profissional, voltando a incidir novamente sobre a primeira, em um movimento recorrente e espiralado. Assim, o pessoal e o profissional se alimentam mutuamente, repercutindo na riqueza/diferenciação emocional que os professores podem vivenciar.

A dimensão pessoal compreende uma unidade constituída pela pessoa e o profissional, na qual se determina a própria ideia de docência e o ser professor. Compreendemos, com isso, que, na dimensão pessoal, se desenvolvem os processos de reflexão sobre o sentido e o significado da docência no ensino superior, as necessidades do professor em relação a sua constituição profissional; isto é, suas singularidades, particularidades e generalidades em relação à docência.

A dimensão profissional integra as ações que o professor realiza para satisfação das suas necessidades profissionais. A principal delas são os processos formativos. Morosini (2006, p. 376) ajuda a entender que a dimensão profissional abrange o processo de “(...) apropriação de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência”. Já Batista e Meireles (1984, p.14) nos alertam que essa dimensão da atividade docente corresponde a “(...) um determinado estágio ou setor da vida das pessoas, fixando-se na posição e papel que o indivíduo desempenha como parte de um grupo profissional e nas suas perspectivas de crescimento e carreira”.

A terceira dimensão, a institucional, compreende as relações estabelecidas pelos professores no seu ambiente de trabalho, as condições de trabalho e as contribuições dos mesmos para a melhoria e qualidade da atividade docente desenvolvida na instituição. Para isso, Batista e Meireles (1984, p.14) explicam que essa dimensão “(...) diz respeito às funções que o indivíduo desempenha em uma determinada organização, detendo-se na análise das possibilidades que esta lhe oferece para o próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento no desempenho do seu papel organizacional”.

O modo como cada professor articula essas três dimensões, ao longo do seu processo constitutivo, compreendem sua atividade docente. E, nesse movimento, seu processo transformativo se expressa nessas dimensões. É por meio das relações desenvolvidas nessas dimensões que surgem novas necessidades ao professor, condição determinante para o

⁵⁵ Morosini (2006, p. 376) ao fazer referência a esse duplo movimento, destaca que ele se dá quando os professores, ao mesmo tempo em que “(...) se reconhecem como sujeitos dessas atividades, são capazes de se distanciarem e fazer com que elas se tornem objeto de suas reflexões”.

aparecimento de contradições decisivas ao seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, é que Isaia e Bolzan (2008, p. 46) reforçam a necessidade de investigações que “levem em conta a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando, no decorrer do tempo”.

Para Almeida (2012), o desenvolvimento de propostas formativas que identifiquem a docência no ensino superior como prática educativa, complexa e transformadora, pautada na articulação das dimensões pessoais, profissionais e institucionais dos professores do ensino superior, deve considerar alguns requisitos básicos:

- a) concepções a respeito de si próprio e do papel social que dão sustentação à identidade profissional;
- b) componentes que integram os processos formativos, como teorias e práticas, conteúdos da área específica de atuação, conhecimentos didático-pedagógicos;
- c) contextos de formação e de trabalho;
- d) processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional (ALMEIDA, 2012. p. 73).

Essas questões reforçam o grande desafio em relação aos processos formativos para a docência no ensino superior. Isso envolve compreender como se forma e se transforma o professor do ensino superior, e se essa formação possibilita as condições necessárias ao desenvolvimento de sua atividade docente articulada ao ensino, pesquisa e extensão.

Ao desenvolver argumentos que evidenciem bases teórico-metodológicas para processos formativos do professor do ensino superior, Almeida (2012) propõe três princípios norteadores da formação⁵⁶: 1) articulação teoria e prática; 2) importância da integração entre a dimensão disciplinar e pedagógica dos conteúdos; 3) A formação é um continuum que ganha vida ao longo de suas etapas em direção ao desenvolvimento profissional.

Consideramos que, ao propor a dialética da relação teoria e prática como primeiro princípio norteador dos processos formativos do professor do ensino superior, Almeida (2012) pretende reforçar a relevância dos conhecimentos necessários à docência, articulados ao desenvolvimento da atividade desse professor.

Esse pensamento alinha-se à compreensão de que a “mediação da prática coloca-se como indispensável; porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, como processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p.

⁵⁶ Conforme essa autora, “(...) tanto na formação inicial como continuada, o conhecimento prático e conhecimento teórico, sejam integrados de maneira que assegurem um entendimento adequado da ação docente. [...] Os professores precisam ter uma compreensão de seu campo científico diferente da que têm enquanto pesquisadores ou profissionais, o que será assegurado pela compreensão pedagógica e didática do processo de ensino-aprendizagem. [...] esse contínuo de formação precisa estar integrado aos processos de mudanças e inovações educacionais em curso, pois é nele que reside a possibilidade de efetuar as mudanças e melhorar efetivamente o ensino” (ALMEIDA, 2012, p. 86).

13). Isso porque, no desenvolvimento de sua atividade, todo professor necessita não somente da prática, mas também da sua compreensão em níveis complexos.

Nessa relação, é importante compreender a relativa autonomia da teoria em relação à prática educativa do professor do ensino superior. Uma vez que ao “[...] manterem uma e outra relações de unidade e não de identidade, a teoria pode dispor de certa autonomia em relação às necessidades práticas” (VÁZQUEZ, 1980, p. 44). Essa afirmação deve ser interpretada cuidadosamente, pois, conforme destacou o autor, trata-se de uma autonomia relativa, tendo em vista que cabe à prática o papel determinante como fundamento, critério de verdade e fim da teoria.

Disso, consideramos que os conhecimentos pedagógicos como elementos essenciais ao desenvolvimento da prática educativa do professor do ensino superior, possibilitam-lhe uma antecipação à realização da referida prática. Pois, com base nos conhecimentos da prática, é possível abstraí-la da realidade, transformá-la em concreto, pensado diante da situação futura. Para Vázquez (1980, p. 44), ao produzir “(...) esse modelo ideal, a teoria evidencia a sua autonomia relativa, já que sem esperar que se opere um desenvolvimento real, efectivo, pode propiciar uma prática inexistente ao antecipar-se-lhe idealmente”.

O segundo princípio norteador da formação do professor do ensino superior tem certa articulação com o primeiro. Ele se refere à necessidade de os professores apreenderem os conhecimentos científicos do seu campo de estudos para além da pesquisa científica. Que produzam relações com as compreensões pedagógicas e didáticas no desenvolvimento de sua atividade docente. Esse princípio objetiva a estruturação do pensamento pedagógico docente e representa grande desafio⁵⁷ nos processos de formação docente.

Pautados na ideia de que, para o desenvolvimento da atividade docente, os conhecimentos específicos da disciplina já são suficientes, muitos professores ignoram os conteúdos pedagógicos necessários à sua formação. E quando esses docentes estão no ensino superior, o problema se torna mais grave ainda. Pois, ao atuarem como formadores de outros professores, passam a socializar uma cultura que reduz a função social do professor ao ensino e à reprodução de conteúdo específicos.

Essa relação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos é essencial para que o professor do ensino superior aprofunde sua relação com a docência, no sentido de produzir reflexões sobre suas necessidades formativas e relacione teoria e prática no desenvolvimento

⁵⁷ Para Libâneo (2015, p. 2), “(...) a dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, considerada aqui como um dos problemas mais persistentes na organização dos currículos para a formação profissional de professores”.

de sua atividade docente. Para Libâneo (2015, p. 12), o professor “(...) deve não só dominar o conteúdo, mas, especialmente, os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados”.

Essa necessidade de o professor relacionar conhecimento com a atividade docente remete ao terceiro princípio desenvolvido por Almeida (2012), visto que ele pretende articular a ideia de formação docente a um processo permanente de desenvolvimento profissional. Esse princípio articula-se ao princípio anterior como outro grande desafio aos processos formativos do professor do ensino superior. Sobre essa articulação, Torres (2014, p. 9) considera que as relações entre a formação e o desenvolvimento profissional docente ainda não são realidade concreta, nos programas e espaços formativos investigados. Isso porque as instituições têm seus programas centrados nas necessidades institucionais e pouco contemplam as fases da carreira docente. Mesmo assim, a autora propõe que:

(...) a formação do professor tem uma relação dialética com seu desenvolvimento profissional. Por isso, a formação acontece em relação à prática educativa da Educação Superior, considerando seu contexto e as vivências dos professores como espaço de construção de aprendizagens, ou seja, uma concepção de formação na qual a instituição possa se questionar sobre quais as oportunidades de aprendizagens que ela oferece como também as influências que sofre e exerce reciprocamente o professor. São, portanto, aprendizagens situadas por estarem na relação diretamente contextual e por serem incorporadas e construídas na relação do docente com a situação concreta de trabalho, tendo a ver com a experiência desse sujeito. Logo, a aprendizagem aqui discutida tem fonte social e se integra ao trabalho docente como sendo pessoal e profissional, tendo nas experiências da sala de aula e na instituição seus componentes estruturadores (TORRES, 2014, p. 128).

Essas questões levantadas pela autora apresentam-se como dados que confirmam a docência no ensino superior, fragilizada por conta da diversidade de IES e as hierarquias entre ensino, pesquisa e extensão; da dinamicidade da sociedade contemporânea e as políticas omissas em relação à formação do professor do ensino superior. Torres (2014) compreende que as propostas que trabalham com a formação docente articulada ao desenvolvimento profissional são fundamentais. Para essas propostas, devem estender-se para a formação pedagógica e a ampliação das dimensões pessoais, profissionais e institucionais dos professores.

Pelos fundamentos legais, a LDBEN nº 9394/1996 estabelece que a “preparação” dos professores do ensino superior se dará na Pós-graduação *stricto sensu*, nos cursos de mestrado

e doutorado⁵⁸. Essa lei, no entanto, não propõe um processo de formação, mas de preparação do professor do ensino superior.

Para algumas autoras (ALMEIDA, 2012; PIMENTA, ALMEIDA, 2011; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014; MOROSINI, 2001), os processos formativos desenvolvidos na Pós-graduação são direcionados para o aprendizado da atividade de pesquisa e produção de conhecimento. Porque, conforme as autoras, o foco da Pós-graduação é a pesquisa e, mesmo que a lei estabeleça a Pós-graduação *stricto sensu* como *locus* de formação do professor do ensino superior, isso não se realiza⁵⁹. Nas considerações de Almeida e Pimenta (2014),

(...) a preparação de docentes para a vida acadêmica, como especialistas em um campo específico do conhecimento, ocorre em geral em programas de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação. Desenvolve-se, nesses programas, a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e em publicações e conferem visibilidade e *status* ao pesquisador.

Pensamento igual é desenvolvido por Cunha (2001, p. 80), ao afirmar que “(...) o professor, ao fazer a sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico científica em algum aspecto do seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade”. A discussão das autoras citadas é mediada pela área na qual elas atuam como pesquisadoras e docentes, isto é, a Didática. Nesse sentido, essas autoras consideram que o conteúdo e a forma da Pós-graduação *stricto sensu* não possibilitam as condições pedagógicas para a formação do professor do ensino superior. Sobre essa formação pedagógica, Almeida (2012, p. 108) apresenta alguns dos

⁵⁸ Esse objetivo também foi pauta prioritária nos dois primeiros Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs). “O objetivo fundamental do Plano Nacional de Pós-Graduação é transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de Pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira” (I PNPG, 1975, p. 125). Nas resoluções e discussões contidas no II PNPG (1982-1985) o que se identificou foi a reafirmação do I PNPG e a preocupação com a qualidade dos Programas de Pós-graduação no Brasil.

⁵⁹ Esse pensamento tende a ser reflexo das transformações produzidas na legislação da Pós-graduação, a partir do III PNPG. Diferentemente do que se verificou nos PNPGs anteriores, o III PNPG não colocou como uma de suas metas a formação do professor do ensino superior. Dessa vez, conforme anunciado, o objetivo maior estava orientado para “atender às necessidades de formação de pessoal qualificado para viabilizar as metas nacionais de desenvolvimento científico e tecnológico e tornar o país internacionalmente competitivo” (BRASIL – III PNPG, 1982, p. 194). Esses objetivos se ampliam nos PNPGs seguintes, criando uma cultura generalizada de que a Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é exclusivamente espaço de formação para a pesquisa, negando suas possibilidades no desenvolvimento profissional docente.

aspectos necessários à organização e desenvolvimento didático-pedagógico da atividade docente do professor do ensino superior:

A construção do conhecimento enquanto fenômeno social; a problematização e análise das distintas teorias que são subjacentes e os tipos de práticas que fundamentam; as articulações teoria-prática, conteúdo-forma, intencionalidades-objetivos como estruturadoras dos processos formativos; as abordagens multi, inter e transdisciplinares do conhecimento, a fim de proporcionar condições para os diálogos necessários às compreensões mais alargadas e contextualizadas dos campos de formação e atuação; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como referência para a prática social dos estudantes. Nesse sentido, os fundamentos pedagógicos e didáticos articulam-se como pano de fundo para a gestão das relações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com os conhecimentos em estudo e com a sociedade.

Sob o ponto de vista das autoras, pautado na formação pedagógica do professor do ensino superior, concordamos que a Pós-graduação *stricto sensu* realmente não tem como prioridade esse tipo de formação. No entanto, consideramos que a Pós-graduação *stricto sensu* pode possibilitar outro tipo de formação que viabilize alternativas para essa formação pedagógica. A formação que estamos nos referindo na Pós-graduação relaciona ensino e pesquisa como princípio formativo para o desenvolvimento profissional. Nesse tipo de formação se estabelece uma unidade dialética na qual os aspectos do caráter e da formação do professor se articulam aos aspectos do caráter e da formação do pesquisador. Como consequência dessa relação, o que se espera é que o professor do ensino superior desenvolva sua criticidade para constatar necessidades formativas ao desenvolvimento da atividade docente, e viabilize meios para satisfazê-las. Na compreensão de Almeida (2012), a formação do professor do ensino superior necessita se relacionar a uma perspectiva de desenvolvimento profissional.

Nesse pensamento, Almeida (2012) relaciona a formação docente como parte do processo de desenvolvimento profissional. Em certo ponto, a autora tem razão, no entanto, precisamos ter cautela nessa consideração, pois poderemos cair na armadilha do desenvolvimento profissional como resultado de processos. O desenvolvimento profissional é o movimento histórico de constituição das maneiras de pensar, sentir e agir do professor. A formação desse professor contribui com as transformações, mas, não pode ser vista numa relação de causa e efeito com o desenvolvimento profissional. Pois ele é um todo estruturado do movimento sócio-histórico do professor e a formação é apenas uma das múltiplas determinações constitutivas desse todo.

Assim, optamos pela ideia de formação de professor no movimento do desenvolvimento profissional, em vez de formação de professor articulada a uma perspectiva de desenvolvimento profissional, pois quando nos utilizamos de uma perspectiva, estamos nos associando a modelos práticos que consideram o desenvolvimento profissional como resultado, numa relação de causa e efeito. Quando, na verdade, o desenvolvimento profissional é movimento permanente.

Partindo da ideia de formação de professor no movimento do desenvolvimento profissional, que relacione ensino e pesquisa, consideramos que o estudo realizado na Pós-graduação em Educação, possibilita as condições necessárias para esse movimento. Nosso pensamento se complementa com as ideias de Severino (2006, p. 44) quando destaca a relevância da Pós-graduação em Educação para o processo formativo do professor do ensino superior:

É preciso reconhecer que a pós-graduação é lugar igualmente privilegiado da preparação para a docência de nível superior, até porque não há outra instância com essa finalidade específica. Mas, mesmo quando se esteja visando institucionalmente o aprimoramento profissional num determinado campo ou a qualificação do docente do ensino superior, o curso deve fazê-lo pela mediação da formação do pesquisador. **No caso específico da pós-graduação em educação, esta perspectiva toma ainda uma conotação muito especial, pois o próprio campo geral de conhecimento se envolve com a educação, da pré-escola à universidade, e, conseqüentemente, se envolve com a prática pedagógica** (grifo nosso).

O autor reforça nesse pensamento que, no contexto geral da Pós-graduação *stricto sensu*, a área da educação apresenta certa particularidade. Essa particularidade envolve, sobretudo, as diversas relações que o professor do ensino superior desenvolve com a realidade da educação nacional e mundial durante a realização do seu estudo.

Na discussão que envolve os desafios da formação do professor do ensino superior no movimento do desenvolvimento profissional, Zanchet; Vasconcelos; Moraes; Ghiggi (2008) abordam a ideia do estudo na Pós-graduação em Educação como possibilidade de desenvolvimento profissional:

Na confluência de políticas e processos culturais que afetam o professor da educação superior, a opção pela Pós-graduação *stricto sensu* em educação pode representar uma alternativa para o professor compreender o ensino que desenvolve, ao mesmo tempo em que pode possibilitar-lhe condições de desenvolvimento profissional. Os docentes que ingressam na Pós-graduação em educação, atendem ao processo de formação valorizado na carreira docente, atingindo o grau de mestre e/ou doutor, e podem encontrar possibilidades de cumprir sua necessidade de conhecimentos ligados à

condição docente (ZANCHET; VASCONCELOS; MORAES; GHIGGI, 2008, p. 06).

Embora as autoras relacionem o desenvolvimento profissional às apropriações de conhecimentos no estudo realizado pelo professor do ensino superior na Pós-graduação em Educação, consideramos que o processo que relaciona o desenvolvimento profissional é mais complexo que isso. Isso porque o conteúdo de ações relacionadas à participação em eventos (simpósios, palestras, debates, encontros, etc), leituras, seminários realizados ao cursar as disciplinas, discussões com o grupo de pesquisa, possibilitam reflexões e relações do professor do ensino superior com o contexto educacional que superam a ideia de desenvolver o estudo somente para investigar determinado fenômeno ou apropriações de conhecimentos. A realidade do estudo na Pós-graduação em Educação é complexa e pode contribuir para a formação do professor do ensino superior no movimento do desenvolvimento profissional.

Assim, quando afirmamos que as ações realizadas pelo professor do ensino superior no estudo na Pós-graduação em Educação são possibilidades para o seu desenvolvimento profissional, pensamos numa relação mais complexa desse professor com o estudo. Inserimos, nessa relação, a necessidade de reflexões sobre suas relações pessoais, profissionais e institucionais, motivações, a relação ensino e pesquisa integradas e a compreensão de que o estudo, por si mesmo, não é *locus* de formação pedagógica, mas é fonte de desenvolvimento profissional.

Sua mediação não se insere nos processos de formação inicial, mas contínua. Isso é um fato, embora sejam ofertadas disciplinas como Estágio docente, Tirocínio docente, Prática educativa, Formação docente, dentre muitas outras que se relacionam com a docência. No entanto, para aquele que já é professor do ensino superior, o estudo realizado na Pós-graduação em Educação é possibilidade de mediação do seu desenvolvimento profissional. E o processo formativo que se desenvolve no movimento do desenvolvimento profissional constitui-se de processo formativo que avança para o desenvolvimento da consciência crítica dos professores em relação ao desenvolvimento da sua atividade docente. O que, na ideia de Vieira Pinto (1979, p. 315), assim se define: “(...) a pesquisa crítica educa o pesquisador para possuir a noção do seu trabalho como parte do trabalho social e, portanto, sujeito às mesmas vicissitudes, às mesmas condições que afetam os demais trabalhadores”.

O pensamento de Vieira Pinto (1979) nos orienta na compreensão de que o estudo na Pós-graduação em Educação desenvolve-se por meio de pesquisa crítica em que o professor se forma nas suas relações com as ações do estudo, relacionando ensino e pesquisa como elementos mediadores dessas relações. Assim, essas relações têm como particularidade a

vivência de cada professor no estudo, relacionada às suas motivações para realizar o estudo. Nesse sentido, as vivências do professor do ensino superior no estudo na Pós-graduação em Educação são mediações para o seu desenvolvimento profissional. O estudo representa atividade que possibilita realização de processo formativo ao professor do ensino superior pela ideia de formação no movimento do desenvolvimento profissional.

Considerando as discussões desenvolvidas neste tópico e o objeto da investigação, optamos por desenvolver revisão de literatura sobre algumas pesquisas que investigaram o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. E, no movimento da revisão realizada, constatar como essas pesquisas relacionaram formação de professor e desenvolvimento profissional.

3.2 O que dizem as pesquisas sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior?

Este tópico foi desenvolvido por meio de revisão de literatura sobre teses da área de Educação identificadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, produzidas entre os anos de 2009 a 2015⁶⁰, com base no descritor: desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. Na pesquisa, foram identificadas oito teses com base no descritor informado e da área de Educação, e, dessas oito, somente uma tese que discutia sobre o estudo na Pós-graduação em Educação e sua relação com o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. Resultado que constata a escassez de produções científicas voltadas para o estudo do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior na Pós-graduação em Educação. As teses identificadas foram produzidas por Mussi (2007), Pryjma (2009), Felden (2013), Junges (2013), Debald (2014), Bratti (2015), Matos (2015) e Selbach (2015).

Ao investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática educativa do professor do ensino superior, mediado pelo uso dos casos de ensino⁶¹ como procedimento analítico e de produção de dados, Mussi (2007, 2013) propôs discussão que articulou o desenvolvimento profissional do professor, constituído a partir do processo de apropriação de saberes necessários ao desenvolvimento da docência, em especial da prática de ensino. Nessa compreensão, a ideia de desenvolvimento profissional se relaciona aos saberes da prática e às

⁶⁰ Essa data deve-se ao fato de não terem sido encontradas teses mais recentes a nível doutoral sobre o descritor pesquisado no período da produção da seção.

⁶¹ Proposta desenvolvida por Shulman (1992). Segundo Mussi (2013, p. 198), “os casos de ensino são situações de ensino originadas da prática cotidiana da docência, detalhadamente descritas, que, ao retratarem a prática pedagógica, podem possibilitar que os professores reflitam sobre eventos ocorridos em um determinado contexto”.

discussões dos autores clássicos alinhados à profissionalidade. Essa compreensão foi possível na afirmação de Mussi (2013, p. 193) que considera o desenvolvimento profissional como constituído de amplas dimensões que se implicam e interagem num movimento permanente:

o desenvolvimento profissional implica o desenvolvimento pessoal, ao conceber o professor como pessoa e profissional, como sujeito que interage e aprende (sozinho ou em grupo) com autonomia, em busca da auto-realização; o desenvolvimento social, ao considerar que a socialização profissional possibilita, por meio das interações com seu meio profissional, a produção de conhecimentos profissionais; o desenvolvimento cognitivo, ao considerar que o professor desenvolve um corpo próprio de conhecimentos, produto das experiências, da aquisição de preceitos teóricos e do processamento do conjunto de conhecimentos do desenvolvimento didático-pedagógico, ao considerar o professor como um profissional que reflete sobre sua atividade docente, [...] o desenvolvimento da profissionalidade, ao considerar a docência como profissão, em que as condições de trabalho, as políticas educacionais e o contexto de atuação repercutem na imagem pessoal e social da profissão docente, no próprio processo de socialização profissional e no desenvolvimento de sua profissionalidade (MUSSI, 2013, p. 193).

A autora se apropriou de base teórica fundamentada nos autores clássicos para produzir suas discussões sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. E, com isso, a discussão ficou restrita aos saberes necessários à “base de conhecimento profissional para o ensino” (MUSSI, 2013, p. 194). Isso foi evidenciado, sobretudo, quando ela afirmou que “dentre todos os conhecimentos que compõem o modelo construído da base de conhecimentos para a docência, o conhecimento pedagógico do conteúdo merece relevo” (MUSSI, 2013, p. 196).

A autora também ressaltou sobre a importância das investigações envolvendo a temática da formação e do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. Pois, segundo a mesma, essas investigações

(...) vêm-se constituindo como uma área educativa e de investigação que se consolida no cenário nacional e internacional, buscando-se caracterizar um professor que consiga sintonizar-se com as rápidas transformações sociais e tecnológicas do mundo do trabalho e da própria dinâmica do trabalho acadêmico (MUSSI, 2007, p. 245).

Os resultados da análise de Mussi (2007) consideraram, a partir dos relatos dos professores investigados, que nos processos de aprendizagem cuja finalidade seja o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, deve-se levar em conta

a intencionalidade presente na forma pela qual o professor estabelece suas relações com o domínio de sua área de conhecimento e com as complexidades enfrentadas no cotidiano escolar — principalmente no que se refere ao

conhecimento do aluno com suas motivações e interesses — e que influencia as escolhas que ele assume para o desenvolvimento de sua prática pedagógica (MUSSI, 2007, p. 247).

As contribuições de Mussi (2013, 2007) para esta investigação foram relevantes no sentido de que na compreensão da autora, “os processos de formação de professores qualificam o processo de desenvolvimento profissional do professor” (MUSSI, 2007, p. 62). Partilhamos dessa ideia, porque entendemos que a formação do professor do ensino superior é componente indispensável ao seu desenvolvimento profissional, no entanto, não devem ser compreendidos numa relação de causa e efeito.

Pryjma (2009) produziu a tese que objetivou analisar as contribuições da pesquisa no desenvolvimento profissional do professor da educação superior. A discussão desenvolvida na investigação de Pryjma (2009, p.20) é orientada pela seguinte tese:

A formação profissional do professor que atua na educação superior, proposta no Brasil, deve ocorrer nos programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, em nível de especialização, mestrado e doutorado. A formação continuada, no atual contexto social e econômico, é condição fundamental para uma atuação profissional que atenda as demandas sociais vigentes.

Conforme evidenciado pela autora, sua investigação compreende as possibilidades de toda ou qualquer forma de Pós-graduação para o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. Compreendemos que a autora produz ideias generalizadas sobre a relação envolvendo a Pós-graduação e o desenvolvimento profissional. Em nossa compreensão, a afirmação que Pryjma (2009) desenvolve em sua tese é abrangente ao extremo, uma vez que, para definir todas as formas de Pós-graduação como mediadoras de desenvolvimento profissional ao professor do ensino superior, é necessário a apreensão das particularidades de cada uma dessas formas de Pós-graduação e a qualidade dessas mediações. O que na discussão desenvolvida pela autora não é apresentada.

Para Pryjma (2009, p. 77), o desenvolvimento profissional se relaciona ao conceito de profissionalização:

Partindo da ideia de profissão e profissionalização, chega-se ao conceito de desenvolvimento profissional. Esse conceito tem origem na construção da trajetória profissional, na formação inicial, nas experiências adquiridas ao longo da sua atuação, necessárias para responder aos contextos sociais, pessoais, profissionais, organizacionais e políticos do cotidiano de trabalho.

Conforme discutimos na seção 1, a ideia de profissionalização tem como referência apenas os processos formativos necessários ao desenvolvimento do profissional, e, isso dissocia

a pessoa do profissional no professor. Isto é, na compreensão de Pryma (2009), o desenvolvimento profissional envolve apenas as dimensões profissionais do professor:

Em síntese, a profissão docente se constrói durante toda a vida profissional do professor e rever e reanalisar as suas práticas deve ser uma condição primordial para acompanhar essa nova configuração social, para que a escola atenda a essas novas necessidades do mundo do trabalho.

No contexto geral da investigação produzida por Pryma (2009), a autora não aprofundou discussões sobre a relação envolvendo a pesquisa e o desenvolvimento profissional, focando de forma mais intensa na história da Pós-graduação no Brasil, nos PNPGs.

Na tese de Felden (2013), a autora desenvolve afirmações sobre a carência de proposta e investimentos em políticas públicas de desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. Nessa investigação, Felden (2013) apresenta resultados com base em “entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de áreas e os coordenadores de curso, que também assumem a função de professores, com o objetivo de conhecer e compreender os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade” (FELDEN, 2013, p. 9). A autora informa, com isso, que o objetivo da investigação foi

(...) estudar e analisar as demandas que envolvem o exercício de atividades acadêmicas dos coordenadores de área e coordenadores de curso, que também, em vários momentos, assumem a função de professores e gestores. Nesse campo, houve uma intencionalidade em conhecer os tensionamentos, pesquisando e examinando caminhos possíveis na direção de uma profissionalidade docente da melhor qualidade (FELDEN, 2013, p. 235).

Pela afirmação, é compreensível que Felden (2013) desenvolve ideia de desenvolvimento profissional relacionada a de profissionalidade. Outro ponto que constatamos na tese de Felden (2013) é que sua investigação especifica o desenvolvimento profissional a determinado grupo de professores que ocupam cargos de gestão em suas instituições. Em nossa compreensão, a autora fragmentou a ideia de desenvolvimento profissional do professor do ensino superior ao dissociar professores que assumem função de gestão e ministram aulas, daqueles que não ocupam funções de gestão.

É importante considerar que, além da atividade docente em sala de aula, ao professor do ensino superior no desenvolvimento de suas relações institucionais não é atribuída apenas o ensino, mas também a função de gestão. Nesse sentido, quando discutimos o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior não podemos dissociar ou particularizar os professores gestores dos não gestores, é claro que cada um vai significar de modo diferente seu movimento constitutivo, mas a ideia de desenvolvimento profissional será a mesma. Assim, no

desenvolvimento profissional do professor do ensino superior se articulam as relações pessoais, profissionais e institucionais.

A autora considera que o investimento no desenvolvimento profissional é possibilidade de conquista da autonomia do professor do ensino superior. Considerando que essa autonomia é potencializada pelo desenvolvimento da consciência em relação à atividade docente desenvolvida, é necessário “(...) ampliar a consciência do professor a respeito de sua prática, o que subentende pesquisar e examinar os conhecimentos teóricos e críticos capazes de prepará-los para assumir a docência em sua complexidade, respondendo às demandas da realidade que o cerca” (FELDEN, 2013, p. 80). Nessa compreensão, Felden (2013) propõe que o estudo na Pós-graduação em Educação contribui para o desenvolvimento profissional do Professor do ensino superior. Conforme a autora, na Pós-graduação em Educação “(...) se tem constituído como significativo espaço que oportuniza aos docentes universitários aprender e investir no seu desenvolvimento profissional docente, apesar de, em inúmeras áreas do conhecimento, ainda não ser reconhecido” (FELDEN, 2013, p.118).

Em suas discussões, a autora desenvolve relações envolvendo a formação contínua como ação do desenvolvimento profissional. Isto é, essa autora também desenvolve a ideia de desenvolvimento profissional como resultado. A formação contínua é reduzida à ideia de atualização à atividade docente por meio da aquisição de saberes:

Nesse diálogo, a formação contínua, como ação em prol do desenvolvimento profissional, precisa ser contemplada como uma atualização científica, didática e psicopedagógica, necessária aos professores, reconhecida como um curso que colabora com a aproximação e exploração de teorias capazes de dar sustentação à prática pedagógica. A crença é de que esse movimento pode fazer rupturas com o senso comum pedagógico, criando condições privilegiadas para a construção de uma gama de saberes profissionais docentes, considerados de importância vital para garantir a qualidade do ensinar, aprender e pesquisar na universidade.

Conforme constatamos, Felden (2013) se alinha à ideia do desenvolvimento profissional como resultante de processo de apropriação de saberes e competências. Além do mais, para Felden (2013, p. 238), o desenvolvimento profissional docente é reduzido a “(...) uma situação contextual que remete à formação continuada de professores em exercício, reconhecidos como profissionais do ensino e da aprendizagem com conhecimentos específicos da disciplina em que atuam, da pedagogia e dos seus alunos”. Isto é, desenvolvimento profissional é comparado como semelhante à formação contínua.

Na tese desenvolvida por Felden (2013), a autora apresenta considerações pontuais e esclarecedoras sobre a importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional

e a Pós-graduação em Educação como possibilidade de desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. No entanto, no desenvolvimento das discussões, a formação contínua é apresentada como curso de atualização e o desenvolvimento profissional como resultado de um processo formativo e, ao mesmo tempo, semelhante à formação contínua, e a Pós-graduação em Educação como espaço em que o professor do ensino superior investe no seu desenvolvimento profissional.

Em “Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora”, Junges (2013) produz tese que com o seguinte objetivo geral:

descrever e analisar a contribuição da formação pedagógica, numa perspectiva reflexiva, para o desenvolvimento profissional de docentes da educação superior e as possíveis repercussões desta formação para uma prática pedagógica inovadora dos professores de uma instituição pública municipal de União da Vitória/PR (JUNGES, 2013, p.8, grifo nosso).

Nessa tese, a autora desenvolve discussão teórica mediada pela articulação dos conceitos de formação inicial, formação contínua e desenvolvimento profissional. Ela também considera como tese:

(...) o envolvimento do professor universitário num processo de formação pedagógica continuada que o leve a refletir, a ampliar sua percepção e conceitos sobre a docência, que proporciona a percepção da possibilidade de melhoria em seu ensino, pode gerar alterações em sua prática e contribuir para o seu desenvolvimento profissional (JUNGES, 2013, p.8).

Para o desenvolvimento dos argumentos que fundamentam sua a tese, Junges (2013) desenvolveu pesquisa-ação com participação de um grupo de formação, composto por professores do ensino superior. A ideia de Junges (2013) é a de que processos de formação contínua possibilitam o desenvolvimento profissional. Conforme essa autora, o desenvolvimento profissional “(...) é influenciado por diversos fatores de ordem pessoal, formativa e profissional” (JUNGES, 2013, p. 62). Em sua investigação, o conceito de desenvolvimento profissional é desenvolvido no trecho a seguir:

(...) um processo constante de formação, relacionado a um processo de mudança do professor e de sua prática; de melhoria das competências profissionais e de suas atitudes; de conscientização de seu papel como professor e de suas responsabilidades; de ampliação de conhecimentos a respeito do exercício da profissão, envolvendo a dimensão pessoal e profissional do professor no contexto do desenvolvimento institucional (JUNGES, 2013, p. 190).

Nos resultados de sua investigação, a autora considerou que os aportes teóricos e os dados analisados:

(...) permitiram delinear alguns aspectos possíveis de serem considerados na formação pedagógica de professores universitários, com vistas a contribuir para o seu desenvolvimento profissional e à repercussão em sua prática pedagógica, numa perspectiva inovadora como objetivou este trabalho. Os aspectos destacados são: a formação precisa partir das necessidades docentes; as práticas pedagógicas e a reflexão sobre essas práticas são relevantes para nortear o processo formativo; a formação torna-se mais significativa se for organizada numa perspectiva coletiva e contínua; é importante que a formação leve o professor universitário a perceber que o conhecimento pedagógico é aliado do conhecimento científico; a formação dos professores requer o apoio institucional e carece de constante avaliação (JUNGES, 2013, p. 191-192).

Considerando os objetivos, referenciais teóricos, tese central, resultados e conceito de desenvolvimento profissional, desenvolvidos por Junges (2013), constatamos que a autora compreende que o desenvolvimento profissional é processo que tem várias determinações; ressalta sua manifestação nas relações pessoais, profissionais e institucionais do professor, mas, a autora se alinha a ideias de desenvolvimento profissional como resultado prático de propostas de formação contínua e define esse resultado a partir dos saberes e competências que são apropriados pelo professor em processos de formação contínua. Consideramos, com isso, que as ideias desenvolvidas pela autora são necessárias, porém, insuficientes para compreensão crítica de formação do professor do ensino superior no movimento do desenvolvimento profissional. O que constatamos foi a ideia de desenvolvimento profissional pela formação contínua.

Com o objetivo de investigar as trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas Instituições de Ensino Superior Privado (IESP), e compreender as condições de trabalho e as trajetórias profissionais que os docentes percorrem em suas carreiras, além de entender as causas da rotatividade dos docentes nesses percursos, Debal (2014, p. 8) articulou narrativas de gestores e docentes do ensino superior nas seguintes categorias:

Gestores – a) Constituição das IESP; b) Projeto Institucional; c) Investimentos em formação docente; d) Recrutamento e condições de trabalho. Docentes – a) Motivações, trajetórias e deslocamentos; b) Políticas institucionais e desenvolvimento profissional; c) Saberes e formação continuada; d) Expectativas profissionais.

Nessas categorias apresentadas, o autor desenvolve análise sobre importantes aspectos do desenvolvimento profissional docente. Embora Debal (2014) desenvolva análise da realidade das instituições de ensino superior privadas, suas reflexões evidenciam aspectos

gerais em relação ao desenvolvimento profissional do professor do ensino superior, sendo ele da instituição privada ou pública. Em síntese, essas características estão relacionadas às determinações do desenvolvimento profissional: condições e apoio institucional aos professores; processos de formação docente; motivações do professor; saberes, conhecimentos e a história dos professores, etc.

Na leitura da tese de Debalde (2014), apreendemos contribuições ao desenvolvimento do objeto da nossa investigação, em suas considerações sobre a necessidade de investigar sobre a história do professor, articulação entre as dimensões pessoais, profissionais e institucionais, e, a constituição da profissão. Para o autor, é importante investigar sobre “(...) estudos que considerem a trajetória vivencial dos professores e o modo como articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se construindo suas carreiras” (DEBALD, 2014, p. 89).

O mérito da tese produzida por Debalde (2014) se relacionou com as discussões teóricas que evidenciaram importantes aspectos que caracterizam as determinações do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. O autor também destacou a necessidade de programas institucionais que foquem na formação docente como princípio para o desenvolvimento profissional:

Instituições e docentes precisam estar juntos no processo de fortalecimento da qualidade da educação superior, seja pública ou privada. Explicitar as teias de relações que acontecem no cotidiano e que marcam as trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes pode contribuir nessa direção (DEBALD, 2014, p. 163).

Em relação aos trabalhos anteriores desta revisão de literatura, a tese desenvolvida por Debalde (2014) revela aspectos mais aprofundados e complexos do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. Sobretudo, no que diz respeito à relação desenvolvimento profissional e formação contínua, a importância da relação teoria e prática e a compreensão de que o desenvolvimento profissional deve se relacionar com várias determinações no processo constitutivo do professor.

Na análise da tese de Bratti (2015), constatamos que a autora desenvolve análise sobre as trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que utiliza as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula. Segundo essa autora, o uso das TICs sob a mediação dos saberes pedagógicos, apresenta-se como meio que possibilita o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. No trecho a seguir,

a autora faz referência às orientações pedagógicas e metodológicas para programas de desenvolvimento profissional, orientados para a formação do professor no uso das TICs⁶²:

Programas de desenvolvimento profissional: orientações pedagógicas e metodológicas: as orientações pedagógicas e metodológicas para os programas de desenvolvimento profissional correspondem à forma como os docentes entrevistados acreditam que os cursos de formação devem se estruturar, com a intenção de oportunizar aos professores uma formação que contemple as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e, ao mesmo tempo, esteja adequada às necessidades e exigências do século XXI (BRATTI, 2015, p. 162).

Como estudamos o uso das TICs no trabalho docente (ARAUJO, 2015), ressaltamos que a formação para uso das TICs ou sua utilização no desenvolvimento da atividade docente, não se constitui como mediação ao desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. As TICs são recursos acessórios ao desenvolvimento da atividade docente, e não podem ser consideradas alinhadas à lógica de que a formação para sua utilização medeia o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior.

As TICs são realidade no contexto educacional, e é certo que a formação do professor do ensino superior, para fazer usos desses recursos tecnológicos, é necessária – o que não devermos é fetichizar⁶³ esses recursos como superiores às ações do professor, suas motivações, as relações que realiza com o desenvolvimento da atividade docente e outros processos formativos.

Na discussão que Bratti (2015) faz em sua tese, o desenvolvimento profissional e a formação contínua aparecem como sinônimas. Consideramos que a discussão sobre desenvolvimento profissional do professor do ensino superior ficou reduzida à formação do professor para fazer uso das TICs:

Todos devem estar preparados frente às exigências que ora se impõem. Por isso, se afirma que é fundamental que um programa de desenvolvimento profissional, aos docentes que atuam na universidade com a formação de outros docentes, faça uso das tecnologias não apenas como ferramentas, mas recursos que possibilitem novas formas de aprender e ensinar (BRATTI, 2015, p. 35).

⁶² A autora utiliza o termo tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para se referir às TICs.

⁶³ Esse termo é derivado da ideia de fetichismo no Materialismo Histórico Dialético. Em Bottomore (2001) esclarece que o fetichismo é uma qualidade da sociedade capitalista em atribuir propriedades e significações naturais às coisas cujas propriedades e significações são resultantes das relações sociais. “Marx nos diz que, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente” (BOTTOMORE, 2001, p. 149).

É importante ressaltar que cada sociedade, ao longo da história, desenvolve suas práticas educativas, seus métodos e metodologias de aprendizagens, bem como os recursos necessários ao desenvolvimento dessas práticas. Diante disso, a presença de novos recursos tecnológicos provenientes da informática, telemática e comunicação, no contexto das práticas educativas contemporâneas, é uma necessidade da profissão. Não se trata de “inovar”, mas de fazer uso dos recursos disponíveis e necessários em determinado contexto histórico, ou seja, a formação para fazer uso dos recursos necessários ao desenvolvimento da atividade docente é necessária à profissão, mas não se trata necessariamente de desenvolvimento profissional propriamente dito.

Na tese doutoral que se propôs a compreender como as enfermeiras docentes constroem o desenvolvimento profissional da docência, considerando sua inserção na educação superior, Matos (2015) organizou sua análise em de três eixos temáticos: a inserção na docência da educação superior; a construção da identidade profissional docente e a construção da docência na educação superior. Para a autora, esses eixos são percursos de constituição do desenvolvimento profissional docente, articulados ao processo de reflexão crítica da realidade vivenciada; e das dimensões pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais. Assim ela destacou:

Considera-se que tornar-se docente da educação superior engendra um movimento contínuo e permanente de reflexão e ressignificações pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais. Não há, pois, como desenvolver-se profissionalmente como docente de Enfermagem sem a reflexão crítica de suas práticas pedagógicas, entendidas para além da sala de aula, no trabalho docente. Portanto, entende-se que um diálogo entre investigação, reflexão e formação docente pode conduzir a mudanças nas atitudes e práticas pedagógicas que fortalecem o desenvolvimento profissional docente (MATOS, 2015, p. 8).

Matos (2015) considera que a formação do professor da área de Enfermagem é desafio mais amplo em relação a áreas cujos professores tiveram formação inicial, objetivando o desenvolvimento da atividade docente. Conforme a autora, o professor do curso de Enfermagem, por não ter tido o foco na docência, não adquiriu os conhecimentos didático-pedagógicos.

Com esses argumentos, Matos (2015) propõe discussão orientada pela ideia de que as necessidades formativas do professor do ensino superior são satisfeitas por meio do “aprender a aprender”. Nos trechos abaixo, apresentamos algumas dessas ideias afirmadas pela autora:

Frente ao exposto, com os docentes da educação superior não poderia ser diferente. Vale ressaltar que, aprender a aprender a ensinar na educação

superior pressupõe construir também a profissionalidade docente (MATOS, 2015, p. 78).

Desse modo, aprender a aprender a ensinar é um processo complexo e resulta de um conjunto de aspectos, como a relação entre o pensamento e a ação docente, a construção das aprendizagens no âmbito coletivo e compartilhada, nas relações que se estabelecem permeada de movimentos construtivos pelos quais os docentes vão se desenvolvendo profissionalmente (MATOS, 2015, p. 92).

Para tanto, traz-se à tona as tessituras das experiências pessoais e profissionais vivenciadas pelas enfermeiras docentes e que contribuíram no processo de aprender a aprender a ensinar (MATOS, 2015, p. 132).

Já inserida na educação superior, começam os *desafios*, o de aprender a aprender a ensinar, pois do mesmo modo que boa parte dos professores inicia a carreira docente na universidade sem o domínio dos conhecimentos pedagógicos, também iniciei assim (MATOS, 2015, p. 154).

Conforme constatamos, na tese de Matos (2015), a ideia do “aprender a aprender” aparece como um tipo de formação que medeia o processo de apropriação dos saberes necessários ao desenvolvimento da docência, por meio da aquisição de competências. É o aprender por meio da prática, o aprender fazendo. Recorremos a Duarte (2001, p. 36), que tece algumas críticas em relação à ideia do aprender a aprender:

(...) as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Conforme discussão exposta, consideramos que toda ou qualquer proposta que valorize a ideia do “aprender a aprender” não é mediada pela relação teoria e prática, tampouco se constitui como elemento que crie possibilidades de desenvolvimento da consciência dos professores, o que não se relaciona com a ideia de formação no movimento do desenvolvimento profissional. Isso porque a ideia do aprender a aprender não se concretiza como mediação para o desenvolvimento crítico dos professores.

Nos resultados da investigação de Matos (2015), constatamos alinhamento da autora com a ideia de desenvolvimento profissional como resultado das reflexões do professor sobre a atividade docente. O que, em nossa compreensão, faz referência ao desenvolvimento profissional como resultado de reflexões relacionadas aos saberes da prática:

(...) possível ponderar que as narrativas elencadas demonstraram o processo de reflexão no qual as docentes se encontravam ao avaliarem a própria prática profissional, demonstrando que estão construindo a concepção de processo e se colocando num movimento de ressignificação dos saberes. Tal avaliação conduziu ao desenvolvimento profissional docente. Dedicção, interesse, motivação, responsabilidade para com o aluno, tem por significado a constituição da docência, cujo aprendizado para o seu exercício foi e ainda está sendo lapidado na trajetória de vida e formação. Para tanto, as experiências boas ou ruins, incertezas, dificuldades, preocupações, motivações e convicções vivenciados pelas enfermeiras docentes no processo de se fazer professoras, foram fundamentais para o desenvolvimento profissional das mesmas (MATOS, 2015, p. 144).

Sobre esse ponto conclusivo, destacado por Matos (2015), é importante ressaltar que a reflexão sobre a prática e pela prática, por si só, não representa o desenvolvimento profissional. Essa reflexão sobre a prática não se separa do movimento constitutivo do professor do ensino superior, porém, é insuficiente para as transformações que acontecem nesse movimento. Matos (2015) finaliza seu texto propondo algumas condições determinantes para o desenvolvimento profissional do professor ensino superior:

Numa tentativa de sintetizar algumas reflexões que coadunam com o desenvolvimento profissional docente e que possibilitam aos enfermeiros o exercício da docência em enfermagem, entendo que é necessária a implantação e efetivação de programas de inserção/formação docente, pautadas em uma perspectiva de identidades plurais, considerando que existem várias identidades docentes construídas e reconstruídas de acordo com as experiências pessoais e profissionais ao longo da vida. Os programas de formação docente devem focar a realidade vivenciada pelo docente em seu contexto de atuação, sem desconsiderar, no entanto, o diálogo com outras áreas de conhecimento, possibilitando aos professores da educação superior ampliar seus conhecimentos e aprendizagens necessários ao exercício de uma docência, com práticas pedagógicas relevantes no processo ensino e aprendizagem. Assim, defendo também a necessidade de considerar-se a diversidade cultural e a complexidade das práticas pedagógicas nas salas de aula (MATOS, 2015, p. 158).

Constatamos, nessas propostas, ideias importantes para a formação do professor da área de Enfermagem, pois a autora sugere a criação de programas de docência universitária com a finalidade de contribuir para os processos formativos do professor do ensino superior, especialmente aqueles advindos de áreas cuja formação inicial não mediou a formação para a docência, como é o caso do curso de Enfermagem. No entanto, consideramos que o desenvolvimento profissional não deve ser compreendido como resultado das propostas apresentadas pela autora, pelos mesmos argumentos que já explicamos na seção 1.

Discutindo o desenvolvimento profissional em outra perspectiva – a da expansão da universidade – Selbach (2015), objetivando compreender os processos de estruturação e

institucionalização das propostas de desenvolvimento profissional dos docentes universitários nas instituições federais de educação superior do Rio Grande do Sul (RS), desenvolveu a tese “Desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior: o movimento nas universidades federais do Rio Grande do Sul”.

Nessa tese, Selbach (2015) utilizou as transformações provocadas pelo processo de globalização no mundo contemporâneo e suas implicações no processo de expansão do ensino superior, como elementos que produziram afetações na atividade docente, e colocou o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior como um desafio nesse contexto.

A investigação desenvolveu-se com base no mapeamento de programas de desenvolvimento profissional docente em cinco universidades federais, com sede no estado do Rio Grande do Sul. Selbach (2015) discute em sua tese sobre como essas universidades federais desenvolveram esses programas de desenvolvimento. A autora desenvolve discursões significativas ao articular o processo de formação contínua como parte do desenvolvimento profissional, num movimento permanente de constituição do professor. Essa significação é expressa quando afirma que:

Encarar a formação docente através do processo de desenvolvimento profissional leva à compreensão de que, em qualquer momento da sua trajetória, o professor pode investir esforços na sua formação pedagógica. Essa formação ocorre em diferentes momentos da trajetória profissional, influenciada por diferentes fatores. (...) Os professores universitários compartilham com os professores que atuam em outros níveis de ensino, como infantil e fundamental, a necessidade de estarem em permanente desenvolvimento profissional, de estarem sempre pesquisando, refletindo e investindo em novas práticas (SELBACH, 2015, p. 55).

Com base no que foi discutido pela autora, os programas de desenvolvimento profissional desenvolvidos nas universidades investigadas são definidos como processos de formação contínua. Conforme constatamos, esses processos de formação contínua, concentrados nesses programas de desenvolvimento profissional, são coordenados pelas Pró-reitorias de graduação. Selbach (2015) explica ainda que esses processos são desenvolvidos pela liderança de “(...) professores da instituição que temporariamente ocupam cargos de gestão e técnicos em assuntos educacionais e/ou pedagogos que se dedicam a estes espaços e ações” (SELBACH, 2015, p. 201). Ou seja, esses programas de desenvolvimento profissional são processos de formação contínua, desenvolvidos pelas instituições aos seus professores e conduzidos por profissionais da própria instituição.

Como síntese da compreensão da tese desenvolvida por Selbach (2015), apreendemos que a autora direcionou suas discussões para a questão das políticas institucionais direcionadas

ao desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. Compreendemos que essas políticas fazem parte do que definimos como incentivo, apoio institucional, valorização da atividade docente e do professor, mas, pelo que apreendemos nas análises da autora, esses programas também se alinham à ideia de formação contínua como “geradora” de desenvolvimento profissional, e este último, como resultado desses processos formativos. Nossa ideia é a de que a autora deveria apontar caminhos para que esses programas de desenvolvimento profissional realizado nas instituições pudessem superar a ideia de desenvolvimento profissional como resultado.

Sobre isso, compreendemos que o desenvolvimento profissional não pode ser resultado de decisão institucional e reduzido a modelo padronizado, oferecido aos professores em processos de formação contínua. Esses processos são parte do desenvolvimento profissional, mas existem outras determinações que também se relacionam e produzem transformações nas maneiras de pensar, sentir e agir do professor do ensino superior.

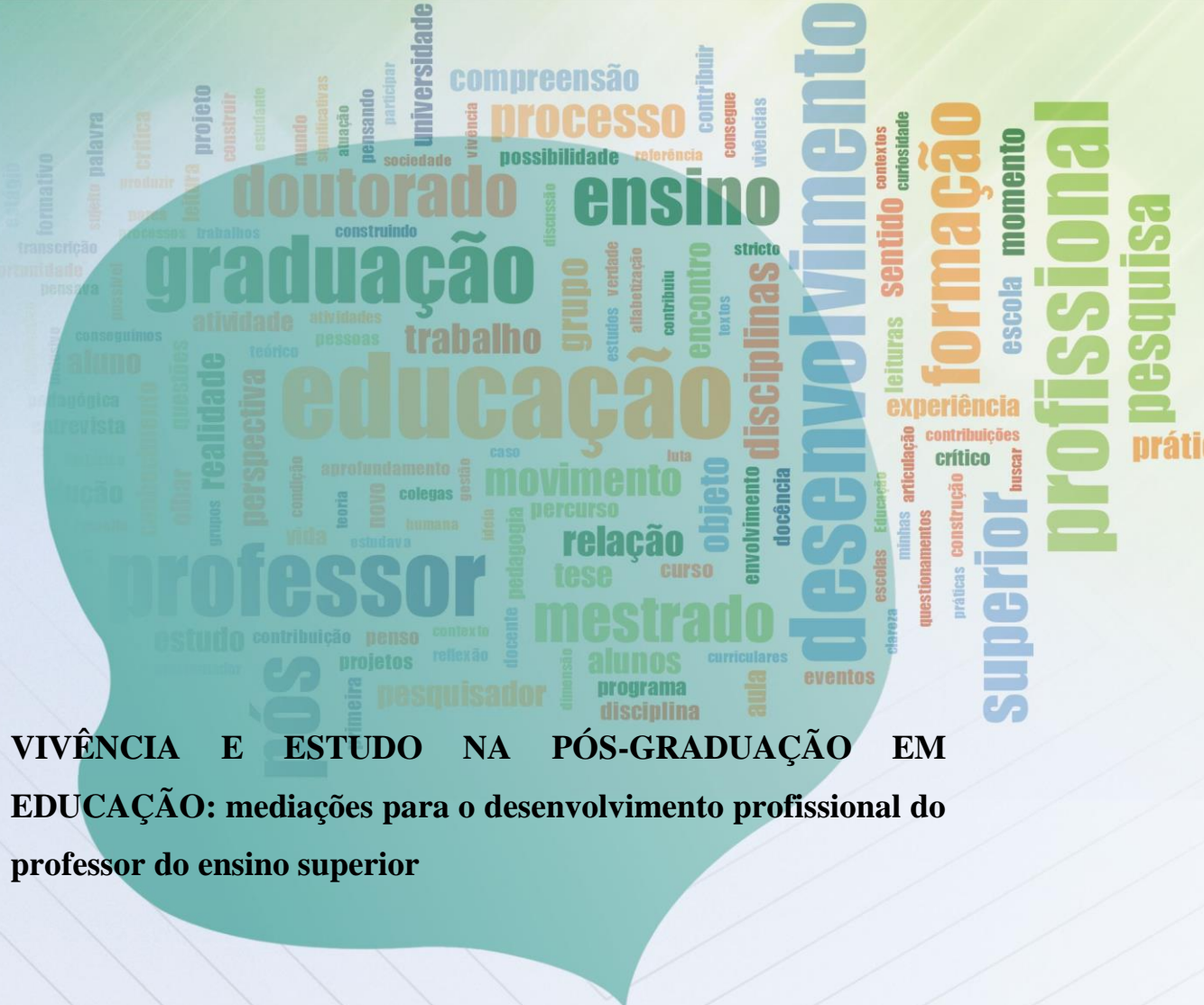
No que diz respeito às teses apresentadas nesta revisão de literatura, constatamos que as discussões produzidas sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior se relacionam aos conceitos ora de profissionalidade, ora de profissionalização. O desenvolvimento profissional, em boa 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.

Consideramos como importante, na maioria desses trabalhos, a relação envolvendo as dimensões pessoais, profissionais e institucionais do professor do ensino superior no processo de desenvolvimento profissional. É considerável para esses professores a ideia de que o desenvolvimento profissional deve estar relacionado à formação contínua, num movimento permanente de constituição do professor. No entanto, as discussões produzidas nessas teses ainda não são suficientes para fundamentar compreensão de desenvolvimento profissional como movimento das maneiras de pensar, sentir e agir do professor.

Nessa ideia, desenvolvimento profissional não é resultado da formação contínua, mas é a totalidade, de processos no qual se insere os processos formativos que se relacionam às motivações do professor, sua história, as significações produzidas sobre esses processos formativos, a superação das contradições internas ao desenvolvimento e a transformação do professor como síntese dessas múltiplas relações. Isto é, o que caracteriza o desenvolvimento

profissional caracteriza também a ideia de formação no movimento do desenvolvimento profissional.

Na próxima seção, apresentamos discussões sobre a realidade do estudo na Pós-graduação em Educação e apontamentos para compreensões sobre o conceito de vivência e situação social de desenvolvimento. O objetivo da discussão se relaciona com a necessidade de apreendermos a relação que envolve o estudo, a vivência e a situação social de desenvolvimento, no desenvolvimento profissional do professor do ensino superior.



VIVÊNCIA E ESTUDO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO: mediações para o desenvolvimento profissional do
professor do ensino superior

SEÇÃO 04



**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

SEÇÃO 4: VIVÊNCIA E ESTUDO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: mediações para o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior

O trabalho é a forma fundamental desta atividade transformadora porque o homem cria, em oposição às forças míticas, algo de algo, e não do nada. O trabalho humano transforma a realidade objetiva e faz dela, assim, a realidade humana, isto é, o resultado do trabalho humano. Enquanto o homem transforma a realidade objetiva – natureza e sociedade – cria suas condições de existência e se transforma a si próprio como espécie, na consequência.

Adam Schaff, 1967.

A discussão que envolve a relação vivência e estudo⁶⁴ na Pós-graduação em Educação como mediações para o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior tem suas bases teóricas na dialética da atividade e consciência na explicação do desenvolvimento do psiquismo humano.

Leontiev (1977) destaca que a atividade humana é a base fundamental para o desenvolvimento da consciência⁶⁵. Para esse autor, o conceito de atividade está ligado à compreensão de que ela “(...) é uma unidade não aditiva de vida material, corpórea, do sujeito material. No sentido estrito, isto é, no plano psicológico, é uma unidade de vida, mediatizada pela reflexão mental, por uma *imagem* cuja função real é reorientar o sujeito no mundo objectivo” (LEONTIEV, 1980, p. 51, grifo do autor).

Por isso, atividade e consciência é base para compreendermos a relação vivência e estudo. Uma vez que o desenvolvimento da consciência tem nas vivências de cada indivíduo, um elo mediador: as significações que ele desenvolve sobre suas relações com a realidade social. Nesse sentido, as significações são os elementos mais importantes no processo de formação da consciência humana. Daí a importância das relações que os indivíduos desenvolvem com a realidade social e do papel das vivências nesse processo que culmina no desenvolvimento do ser humano, pois “(...) o desenvolvimento da consciência, não tem história

⁶⁴ Rubinstein (1977, p. 130) considera a existência de três tipos de atividades fundamentais para o desenvolvimento humano: o jogo, o estudo e o trabalho. Segundo esse autor: “O estudo, que na sucessiva transformação dos tipos principais de atividade ocupa seu lugar na vida de qualquer ser humano é posterior à idade do jogo e antecedente a do trabalho. Difere bastante do jogo, aproximando-se mais, pela sua natureza, do trabalho. No estudo devem cumprir-se tal como no trabalho, mas determinadas tarefas, isto é, preparar-se para as aulas e observar a disciplina. O estudo baseia-se em deveres. A atitude geral da personalidade no estudo, não é já a do jogo, mas sim uma atitude de trabalho”.

⁶⁵ Man's activity is the substance of his consciousness (LEONTIEV, 1977).

independente, ele é determinado no fim das contas pela evolução da existência” (LEONTIEV, 1978, p. 106).

Um dos primeiros teóricos a produzir articulação envolvendo a relação consciência e atividade foi Marx. Tomando como referência o trabalho como categoria epistemológica e atividade principal, sua importância criadora e transformadora para o desenvolvimento das qualidades específicas do ser humano, ele considera que essa atividade era elemento fundamental para a produção das condições materiais de existência: significação da realidade social, produção e apropriação da cultura, desenvolvimento da linguagem, produção social de instrumentos, dentre outros. Conforme destacou Schaff (1967) na epígrafe que abriu esta seção.

Em Marx (2011), compreendemos que é pela atividade que cada ser humano se relaciona com a realidade social e reafirma seu ser genérico⁶⁶. Esse teórico fundamentou a ideia de que, pela atividade de trabalho, o ser humano torna-se um ser social⁶⁷ e produz o ser social, pois, sendo ser social, é o conjunto complexo da produção humana em seu movimento histórico. Nele contido o cultural e o social, cada indivíduo se apropria dessa produção e se constitui como unidade do ser social, uma unidade de múltiplas determinações, uma síntese da história humana em seu tempo. O desafio de conhecer o desenvolvimento do homem é, por consequência, conhecer as determinações que o constitui.

Sobre essa afirmação marxiana, Leontiev (1993, p. 179) também se apropria e reforça que “Pero el hombre como género, como ser genérico, no significa em Marx la especie biológica *Homo sapiens*, sino la sociedad humana. Em ella, en us formas personificadas es donde el hombre se ve a sí mismo como hombre”⁶⁸.

Esse processo em que cada indivíduo constrói historicamente sua humanidade se dá pelo social de modo ativo, pois o “(...) o homem não é apenas um ser passivo, contemplativo,

⁶⁶ Em Marx (2011, p. 116-117), o ser genérico compreende a essência humana, sua universalidade. A aquisição dessa essência se dá pelo processo de apropriação do seu ser social por meio da atividade. Para esse autor: “(...) o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora para o homem como único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital, está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida. [...] É exatamente a atuação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica ativa. Por meio dela, a natureza nasce como a sua obra e a sua realidade. Em consequência, o elemento do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado”.

⁶⁷ Konstantinov (1978, p. 123), ao definir a ideia de ser social, destaca que: “O homem é um ser social. Regras de pensamento, normas, jurídicas e morais, gostos, estéticos, etc., formadas ao longo do processo histórico, modelam desde o princípio o comportamento e a razão do homem, fazem-no representante de um certo modo de vida e de determinado nível cultural e psicológico”. Nessa compreensão, o ser social é a objetivação histórica da atividade humana.

⁶⁸ Para Marx, o homem como ser genérico não é a espécie biológica *Homo sapiens*, mas uma sociedade humana. Nele, em suas formas personificadas, o homem também se vê como um homem (tradução nossa).

mas um ser ativo” (RUBINSSTEIN, 1977, p. 11), e sendo ativo, ele é o artífice do seu destino, produz os meios de satisfação de suas necessidades e tudo o que constitui o ser social.

Isso significa afirmar que a essência humana e a produção de sua vida genérica se encontram no seu ser social: o indivíduo que, pela atividade de trabalho, se apropria da realidade social, transforma a si e essa mesma realidade; desenvolve os meios materiais de sua existência (crenças, leis, conhecimentos, objetos); produz significações sobre suas relações com a realidade social.

Considerando os aspectos psicológicos da atividade humana, Rubinstein (1977, p. 12) afirma que a atividade “(...) expressa a relação concreta do ser humano com a realidade, na qual aparecem realmente as características da personalidade”. Essas características têm origem no social e constituem as determinações específicas de cada indivíduo. Em Leontiev (1978, p. 11), “(...) a base real para a personalidade humana é o agregado de suas relações com o mundo, que são sociais por natureza, porém relações que são realizadas, e são realizadas através de sua atividade, ou, mais precisamente, pelo agregado de suas atividades multifacetadas”. Na discussão que envolve a relação atividade e formação do psiquismo humano, Leontiev (1978, p. 147) define que:

(...) as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo, as relações que dependem das relações históricas objetivas da sua vida. São estas relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são refletidas. Assim se caracteriza o psiquismo humano na sua verdadeira essência social.

Nas afirmações de Leontiev (1978), o desenvolvimento do psiquismo humano se constitui no movimento que envolve as relações que os indivíduos desenvolvem com a realidade social. Nessas relações, ele produz significações que medeiam, por exemplo, necessidades e motivos, que orientam ações diversas e constituem a atividade que ele desenvolve para satisfação dessas necessidades.

Assim, com as discussões introdutórias desta seção, reforçamos que a compreensão da relação atividade e consciência são essenciais para o desenvolvimento de base teórica que fundamenta as discussões sobre a estrutura do estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação, caracterizada pelas ações, operações, necessidades e motivos do professor do ensino superior no estudo realizado na Pós-graduação em Educação. E, com a compreensão dessas

discussões, produzir relações entre as vivências desse professor no estudo e constituição de situações sociais de desenvolvimento profissional⁶⁹.

4.1 Estrutura do estudo na Pós-graduação em Educação: atividade formativa para o professor do ensino superior

O estudo na Pós-graduação em Educação se configura como um tipo de atividade cujas significações, para o professor do ensino superior, têm caráter formativo ao desenvolvimento de sua atividade principal⁷⁰.

Para Rubinstein (1977), o estudo é divergente e indissociável do trabalho, é processo de aprendizagem e formativo do sujeito, é anterior ao trabalho e essencial para o seu desenvolvimento. Sobre isso, o autor destaca:

A finalidade principal do estudo, qual toda a sua organização social está adaptada, consiste na preparação para a futura atividade independente do trabalho. O meio mais importante e significativo é a apropriação dos resultados gerais do que foi criado pela precedente atividade humana (RUBINSTEIN, 1972, p.131).

Entendemos, com isso, que o tipo de atividade realizada na Pós-graduação em Educação é processo de aprendizagem – um aspecto do processo educativo – realizado em instituição educativa cujo objetivo central é a formação do indivíduo para contribuir com o desenvolvimento social, seja como docente ou pesquisador. Encontramos fundamentos para a compreensão das especificidades da Pós-graduação em Educação, conforme destacamos:

A Educação é uma prática social e um fenômeno cultural específico, objeto de investigação e estudo interdisciplinar no âmbito das Ciências Humanas, caracterizando-se também como um campo de conhecimento próprio, reconhecido tanto nacional quanto internacionalmente. Esse campo inclui o estudo e a pesquisa das instituições escolares, das atividades educacionais fora da escola, dos sistemas educativos e dos processos sociais e políticos que significam o ato de educar, os saberes educacionais e os sujeitos educativos das mais diferentes formas. Assim, a Educação compreende o ensino, mas o transcende como projeto de formação e, dessa forma, os conteúdos ensinados/aprendidos ganham sentido na interação com as experiências vividas na escola e fora dela. Os programas da Área de Educação, na Grande Área das Ciências Humanas da CAPES, se organizam em diferentes propostas que englobam uma ou mais dessas abordagens, constituindo por sua vez linhas

⁶⁹ Para evitarmos expressões redundantes, optamos por fazer uso desse termo sempre que utilizarmos numa mesma frase ou parágrafo, os termos: situação social de desenvolvimento e desenvolvimento profissional.

⁷⁰ Compreendemos que a atividade principal do professor do ensino superior é a docência. Por meio da mesma, ele desenvolve sua atividade profissional. Entretanto, durante o desenvolvimento de seu processo formativo, o estudo figura como atividade principal. Nesta investigação, a relação entre o estudo e a atividade docente do professor do ensino superior é base para a produção de significações que nos auxiliaram compreender seu desenvolvimento profissional.

de pesquisa específicas, sempre priorizando a produção de conhecimento educacional (BRASIL, 2013, p. 2).

Pela citação apresentada, as especificidades do estudo na Pós-graduação em Educação têm como característica fundamental a produção de conhecimento científico sobre todos os aspectos e contextos da educação, envolvendo questões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais, etc. Na estrutura do estudo desenvolvido pelo professor do ensino superior na Pós-graduação em Educação, têm-se ações diversas as quais estão relacionadas a um objeto⁷¹ em particular. Esse objeto é o conteúdo⁷² da investigação desenvolvida em nível de mestrado ou doutorado, e orienta as relações acadêmicas realizadas pelo professor nessa atividade.

Para Leontiev (1978), as ações são representadas pelos processos os quais seus motivos não coincidem diretamente com o objeto da atividade, elas são parte da atividade. O que significa afirmar que o desenvolvimento das ações constitutivas do estudo na Pós-graduação em Educação, embora cada uma delas possua um fim imediato, orienta-se pelos motivos do estudo realizado pelo professor do ensino superior. Segundo esse autor, “os *componentes* básicos das actividades humanas separadas são as *acções* que as realizam. Consideramos a acção como o processo que corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado, isto é, o processo que obedece a um fim consciente” (LEONTIEV, 1980, p. 55, Grifo do autor).

Tomando como referência os Documentos de área - Educação⁷³, produzidos pela Capes para orientar o processo de avaliação dos programas de Pós-graduação em Educação, identificamos que as principais ações dessa atividade de estudos são representadas pelas leituras, participação em eventos científicos, encontros com o grupo de pesquisa, encontros de orientação, relações com outros pares, disciplinas cursadas, produção científica, dentre outras. Severino (2009, p. 19), também contribuiu nessa afirmação, ao fazer o seguinte comentário:

O desencadeamento do processo de construção do conhecimento, tal como previsto por uma situação de pós-graduação, está ligado à inserção do pesquisador num universo de problematização. O pesquisador precisa estar imerso num contexto problematizador. É o que se espera do currículo de um

⁷¹ “A característica básica, constitutiva da actividade, é que ela tem um objecto” (LEONTIEV, 1980, p. 52).

⁷² O conteúdo, nesse caso, é representado pelos objetivos e objeto da investigação desenvolvida pelo professor do ensino superior na Pós-graduação em Educação. Nele estão inseridos a relação envolvendo as necessidades e os motivos do professor no desenvolvimento dessa atividade.

⁷³ Conforme informação disponibilizada pela CAPES “A classificação das Áreas do Conhecimento tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia. A organização das Áreas do Conhecimento na tabela apresenta uma hierarquização em quatro níveis, do mais geral ao mais específico, abrangendo nove grandes áreas nas quais se distribuem as 48 áreas de avaliação da CAPES”. Fonte: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>

curso de pós-graduação: é por isso que, além das disciplinas, esse currículo envolve e estimula um conjunto variado de atividades: leituras avulsas, seminários, participação em eventos científicos, produções parciais, debates, estudos em grupo, todas atividades destinadas a colocar o pós-graduando num clima de problematização, de discussão.

Essas ações foram definidas com base nos princípios, objetivos e diretrizes gerais, estabelecidos pelas agências reguladoras⁷⁴, desenvolvidos ao longo da história e que serviram de fundamento para o planejamento, financiamento, gestão e desenvolvimento da Pós-graduação no Brasil. Conferimos no Parecer 977/65⁷⁵ e no Plano Nacional da Pós-graduação⁷⁶ (PNPG), importantes instrumentos definidores das ações que são desenvolvidas no estudo (ARAUJO, 2019).

Na Pós-graduação em Educação, essas ações são mobilizadas pelas necessidades e motivos de cada professor no desenvolvimento do estudo, e têm um aspecto particular que é o foco nas discussões envolvendo a realidade educacional. Isso possibilita aproximação do professor do ensino superior com processos de reflexão crítica sobre o desenvolvimento de sua atividade docente.

Essas discussões estão presentes para além do objeto de investigação do professor em quase todas as ações do estudo, entretanto, no desenvolvimento de disciplinas e eventos científicos, elas se fazem com maior intensidade. Com base em relatório produzido pela Coordenação da área de Educação para reunião no Conselho Superior da Capes, destacou-se que o foco do estudo na Pós-graduação em Educação⁷⁷ está direcionado para as seguintes

⁷⁴A Capes e o CNPq, criados em 1951, podem ser considerados instâncias reguladoras e modeladoras do desempenho e do comportamento da Pós-graduação, já que induzem políticas, formas e mecanismos de avaliação e de gestão, quase sempre associadas aos mecanismos de fomento (OLIVEIRA, 2015, p. 10).

⁷⁵ O Parecer 977/65 definiu a estrutura e o funcionamento da Pós-graduação no Brasil, tendo como base os esclarecimentos sobre o artigo 69 da LDB 4.024/61. Esse artigo destacava que:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: (Revogado pelo Decreto-Lei nº 464, de 1969)

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, LDB 4.024, 1961).

⁷⁶ Os Planos Nacionais de Pós-graduação representaram documentos essenciais para o desenvolvimento e consolidação do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). Por meio dos PNPGs, fez-se diagnósticos da Pós-graduação brasileira, estabeleceram-se metas e um conjunto de ações para viabilizar essa consolidação. Ao todo foram implantados cinco PNPGs.

⁷⁷ Apresentação no Conselho Superior da Capes (2011). Disponível em:

http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Educ_ApresenConselhorSuperior_12jul11.pdf

temáticas educacionais⁷⁸: Política e gestão da educação; Formação e trabalho docente; Fundamentos da educação (História da educação, Filosofia da educação, Educação e cultura, Psicologia da educação, Escola e sociedade, Linguagem e educação); Didática e processos de ensino (Ensino de Matemática, Ciências, Artes, Língua portuguesa e segunda língua); Teorias da aprendizagem e processos de desenvolvimento (da criança, do adolescente e do adulto); Currículo e avaliação educacional (Educação básica e Ensino superior); Fundamentos da alfabetização; Níveis e tipos de educação (Educação especial, Educação infantil e infância, Educação superior, Educação ambiental, Educação agrícola, Educação do campo, Educação não formal, Educação e movimentos sociais); Tecnologias educacionais – EAD.

Observando essas temáticas educacionais, identificamos que, num aspecto global, a Pós-graduação em Educação se caracteriza pela sua interdisciplinaridade. Nesse sentido, conforme documento da área de Educação - Capes:

Tendo em vista o fato de a interdisciplinaridade ser, ao mesmo tempo, constitutiva da área de Educação e seu objeto de estudo, a área de Educação na CAPES tem pautado seu projeto para a Pós-graduação para a área por uma postura cada vez mais interdisciplinar. Nesse sentido, a área tem valorizado:

- Composições de corpo docente com formação em diferentes áreas de conhecimento que se proponham a pensar a questão educacional e pedagógica;
- Propostas curriculares de programas de Pós-graduação que privilegiem a integração entre campos disciplinares na formação do pós-graduando;
- A formação de pós-graduandos capazes de integrar áreas disciplinares — como Matemática, Física, Química, História, Biologia — entre si e em função de uma proposta educacional para a educação básica;
- Ampliação das pesquisas que lidam com os processos pedagógicos de forma interdisciplinar (BRASIL, 2012, p. 2-3).

Essas informações são importantes para a compreensão do conteúdo do estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação. Na realização de seu processo de estudo, cada professor tem um objeto de investigação articulado a uma ou mais temáticas educacionais e, fundamentado por essas questões, desenvolve suas ações no estudo.

Utilizando a realização de leituras como exemplo para caracterizar o desenvolvimento de uma ação no estudo, destacamos que essa ação reúne a seleção e análise de obras diversas cujo fim imediato é a apropriação de determinados conhecimentos necessários ao desenvolvimento de dada investigação científica. O que orienta o processo de leitura não é o conteúdo do material lido, mas a necessidade do mesmo para a realização da investigação, pois o ingresso na Pós-graduação em Educação condiciona o professor do ensino superior à

⁷⁸ Isso não significa que o professor irá desenvolver seus estudos em todas essas áreas temáticas. Elas são referências para a estruturação das linhas de pesquisa.

produção de dissertação para mestrado e tese para doutorado, em que o mesmo necessita desenvolver um objeto de investigação articulado a uma linha de pesquisa do programa. Esses elementos, integrados (objeto e linha de pesquisa), orientam o processo de leitura.

A compreensão desse exemplo é auxiliada por Leontiev (1978, p. 317), por meio da seguinte explicação:

Não levando o objeto da ação, por si próprio a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o seu objeto apareça ao sujeito na sua relação com o motivo da atividade em que entra a ação. Esta ação é refletida pelo sujeito sob a forma perfeitamente determinada: sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é afinal senão o seu fim imediato conscientizado.

O autor reforça a ideia de que cada uma das ações constitutivas de dada atividade, por exemplo, o estudo, possui um objeto próprio, seus fins imediatos. No entanto, os fins imediatos não são suficientes para que as ações se realizem. O exemplo da realização da ação de leituras destaca que não são as leituras por si mesmas o motor da ação, mas a relação dessas leituras com o contexto global do estudo, isto é, os motivos que orientam as leituras.

Utilizando como referência o fenômeno desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação para esclarecer essa afirmação, explicamos que todas as leituras desenvolvidas durante o estudo foram orientadas para o desenvolvimento de uma tese doutoral cujo objeto foi o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou o estudo na Pós-graduação em Educação.

O objeto das leituras, num caráter universal, foi sempre o processo de apropriação de conhecimentos; entretanto, o que singularizou essa ação e a tornou parte da atividade foi o processo de apropriação de conhecimentos necessários ao objeto da investigação. Não seriam quaisquer leituras, mas apenas aquelas que atendiam as necessidades do objeto investigado. Essa relação se deu no desenvolvimento de todas as ações do estudo.

Com base nessas discussões e apontamentos apresentados, compreendemos que as ações são parte da estrutura do estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação. O desenvolvimento das mesmas, além de caracterizar a existência da atividade, fundamenta as relações acadêmicas que o professor do ensino superior realiza com a Pós-graduação em Educação. Essas relações são desenvolvidas objetivando a satisfação de necessidades particulares do professor com o estudo. Sobre isso, Leontiev (1978, p. 315) destaca que toda atividade se constitui a partir de processos que, “(...) realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhes é própria”.

Partindo dessa afirmação, evidenciamos o princípio dialético da relação⁷⁹ universal entre as ações que constituem o estudo na Pós-graduação em Educação. Isso porque a realização de uma ação isolada não potencializa a satisfação das necessidades que motivaram o professor do ensino superior no desenvolvimento do estudo. Nem tampouco o somatório das ações é suficiente para a satisfação dessas necessidades, mas somente a relação universal existente entre elas.

Sobre a relação envolvendo as ações numa dada atividade, Leontiev (1980, p. 56) fundamenta que “(...) a actividade não é um processo aditivo. Daí que as acções não sejam coisas separadas incluídas na actividade”. Dito isso, as ações realizadas no estudo na Pós-graduação em Educação são independentes. Cada uma delas possui um fim determinado e tem estrutura própria, porém, para o desenvolvimento da atividade, elas são necessárias umas às outras e relacionam-se dialeticamente.

O desenvolvimento de leituras, por exemplo, é imprescindível ao grupo de estudos, desenvolvimento de disciplinas cursadas, produção científica, assim como a compreensão e definição das leituras realizadas necessitam da colaboração de outros pares, dos encontros de orientação, dentre outros. Disso, consideramos que “as atividades humanas são, em sua grande maioria, atividades complexas, constituídas por várias ações conectadas umas às outras, relacionadas entre si” (EIDT; DUARTE, 2007, p. 59).

Essa relação universal também caracteriza a conversão de uma ação em operação numa mesma atividade e vice-versa. Isso ocorre por conta da alteração do fim imediato de uma ação em relação a outra ação, uma passa a ser o meio de execução da outra⁸⁰. É o que ocorre quando a ação de leitura se converte em uma das operações do desenvolvimento de disciplinas na Pós-graduação em Educação. Ao explicar sobre o conceito e o funcionamento das operações na atividade, Leontiev (1978, p. 323) afirma que:

Por operação, entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e

⁷⁹ Este princípio é fundamental ao Materialismo Histórico Dialético, e propõe que todos os objetos e fenômenos da realidade estão em permanente relação universal. Kaprívine (1986, p. 136) nos auxilia ao destacar que o aspecto universal das relações expressa que:

(...) o aparecimento dum objeto ou fenómeno, a sua mudança, o desenvolvimento e a passagem para um estado qualitativamente novo só são possíveis em interligação e interacção com outros sistemas materiais. [...] Por interacção entendem-se todos os tipos, modos e formas de acção dos objetos e processos sobre outros. A interacção dos objetos leva necessariamente à sua modificação recíproca e ao movimento. O conjunto das inúmeras interacções dos objetos determina de um modo geral o processo universal único de movimento.

⁸⁰ Leontiev (1978, p. 323) afirma que na transformação de uma ação em operação devemos dar-lhe um fim novo no qual a ação considerada se torne o meio de execução de outra ação. Por outras palavras, o que era um fim da primeira ação deve transformar-se numa das condições da ação requerida pelo novo fim.

inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo fato de que enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, as operações dependem das condições em que é dado este fim.

As operações têm como uma de suas particularidades, o fato de se realizarem conforme as condições concretas em que as ações estão dispostas.

Até o momento, discutimos sobre a estrutura do estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação pelo professor do ensino superior. Entretanto, é importante considerar, nessa atividade, outros elementos de sua estrutura interna. Para Rubinstein (1977, p. 12), “(...) a relação do ser humano com a realidade, manifestada pela sua atividade, depende dos seus processos psíquicos, do seu pensamento, etc. Mas mais essencial é ainda a dependência em que se encontram os seus processos psíquicos em relação com a sua actividade”. Isso diz respeito ao modo como o professor significa a atividade desenvolvida. O que orienta o professor a realizar esse estudo? Suas necessidades e motivos!

Para Leontiev (1978, p. 115), a necessidade é a primeira condição da atividade. Entretanto, esse autor adverte que:

(...) em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Destacamos, com isso, que a necessidade só existe se houver algo que materialize sua existência. Não haveria necessidade de apropriação da cultura para constituirmos nossa humanidade se, ao nascermos, já viéssemos desenvolvidos biologicamente, com a “atualização” histórica da humanidade em nossa consciência⁸¹. Assim, toda produção material humana, modo de garantir as condições materiais de existência, foi desenvolvida como meio de satisfação de nossas necessidades, e culturalmente, criamos necessidades para elas.

O estudo na Pós-graduação em Educação⁸², por exemplo, foi criado com objetivos gerais estabelecidos em sua legislação, mas partiu da necessidade da sociedade para:

⁸¹ Mas não é assim! “O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio-histórico os meios, aptdões, saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer os meios, as suas aptdões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com outros homens e com a realidade material. É no decurso do desenvolvimento destas relações que se realiza o processo da ontogênese humana” (LEONTIEV, 1978, p. 175).

⁸² Em Araujo (2019, p. 217), “Embora tendo sua gênese nos anos de 1930, o desenvolvimento e a afirmação da Pós-graduação no Brasil se deram em 1965 sob a bandeira nacionalista da Ditadura Militar que pretendia formar quadros qualificados para o projeto desenvolvimentista de país que se estabelecia”.

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade ; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficiente de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (PARECER CFE Nº 977/65, 1965, p. 166).

Mediados por essa necessidade da sociedade, cada professor do ensino superior também desenvolve suas necessidades pessoais para ingressar na Pós-graduação em Educação. Nessa compreensão, o estudo é significado como meio para satisfação da necessidade do professor. Em Leontiev (1978, p. 115) “(...) objetos – meios de satisfazer as necessidades – devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, devem manifestar-se na consciência como imagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim”.

Nesse ponto da discussão, chegamos à questão da orientação concreta de toda atividade, isto é, os motivos. Conforme afirmado por Leontiev (1978), a necessidade é condição, mas não determina o desenvolvimento da atividade. São os motivos o combustível necessário ao desenvolvimento da atividade. O motivo é o que “(...) designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta” (LEONTIEV, 1978, p. 103-104). Isto é, os motivos representam o sentido da atividade para o indivíduo. Para esse autor, o sentido é “(...) antes de mais nada, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 1978, p. 103).

Cada professor do ensino superior, mediado por dada necessidade produzida na sociedade, produz motivações particulares para desenvolver o estudo na Pós-graduação em Educação. Isso se dá pelo sentido que esse estudo tem para ele. Durante o estudo, o sentido das ações desenvolvidas por ele pode ser diferente do sentido de outro professor no mesmo estudo. O que justifica essas ações serem psicologicamente diferentes para cada professor. Para Leontiev (1978, p. 321), “uma ação toma tal ou tal característica psicológica em função da atividade em que se insere”.

Essa afirmação adianta discussão particular do tópico seguinte: o fato de cada professor se relacionar de modo diferenciado com as ações do estudo e serem afetados com a mesma distinção. Essa particularidade é premissa fundamental para inserirmos a vivência de cada professor como elemento mediador de seu desenvolvimento no estudo. O modo como cada professor é afetado pela relação que desenvolve com as ações do estudo, pode inclusive produzir transformações no sentido da atividade para eles.

Vejamos: determinado professor pode ingressar no estudo, motivado, inicialmente, por melhoria salarial, ascensão profissional, reconhecimento entre pares, dentre outros. Mas o seu

envolvimento com esse estudo produz novas motivações, podendo ser transformador. Nas relações que ele estabelece com as ações do estudo, existem possibilidades reais dele vivenciar momentos de reflexão sobre suas relações acadêmicas no estudo em conexão com a atividade docente. O sentido do estudo se articula aos novos motivos do professor em desenvolver um processo formativo objetivando melhorias na qualidade de sua atividade docente. Isso significa que o professor:

(...) consciencializa igualmente essas relações e compreende-as. O desenvolvimento da sua consciência traduz-se pela mudança de motivação da sua atividade: os antigos motivos perdem a sua força motora, nascem novos motivos que conduzem a uma reinterpretação das suas antigas ações. A atividade que desempenhava precedentemente o papel preponderante começa a eliminar-se e a recuar para segundo plano. Aparece uma atividade dominante nova e com ela começa um novo estágio de desenvolvimento. Estas passagens, contrariamente às transformações que se efetuam num mesmo estágio, vão da mudança de ações, de operações, de funções, à mudança global da atividade (LEONTIEV, 1978, p. 331).

Nessa compreensão, a reflexão representa uma mediação para a produção de novas significações do professor sobre o estudo. Os motivos que orientam o professor a desenvolver as ações que constituem o estudo transformam-se, e as relações estabelecidas com as ações da atividade segue o mesmo movimento. Esse processo, simbolicamente na vida do professor, representa momentos em que determinadas afetações das ações do estudo constituem vivências ao professor.

Entretanto, esse movimento não se realiza pela atitude passiva do professor diante do estudo. Ao contrário, a vivência se desenvolve na ativa relação estabelecida entre o professor e o estudo. Nela, estão integradas suas significações e as relações práticas que identificam a atividade externa do professor durante o estudo. Leontiev (1978), ao produzir síntese sobre a relação que envolve o interno e o externo no contexto da atividade, destacou que:

O que há de comum entre a atividade prática exterior e a atividade interior teórica não se limita unicamente à uma comunidade de estrutura. É psicologicamente essencial, igualmente que elas religuem, as duas, se bem que de maneira diferente, o homem ao seu meio circundante, o qual, por este fato, se reflete no cérebro humano; que uma e a outra formas de atividades sejam mediatizadas pelo reflexo psíquico da realidade; que sejam a título igual processos dotados de sentido e formadores de sentido. Os seus pontos comuns testemunham a unidade da vida.

A partir da discussão desenvolvida neste tópico sobre a estrutura do estudo na Pós-graduação em Educação, constatamos a necessidade de compreender as relações acadêmicas desenvolvidas entre o professor do ensino superior e as ações do estudo na Pós-graduação em

Educação, sobretudo, as mediações dessas relações para seu desenvolvimento profissional. No entanto, essa compreensão só seria possível pela análise dos dados empíricos mediante apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos sobre o conceito de vivência⁸³.

Assim, o tópico seguinte objetivou a apreensão conceitual da vivência e a produção de relações desse conceito com o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior.

4.2 Apontamentos teóricos para apreensão conceitual da vivência e situação social de desenvolvimento profissional: produzindo relações com o objeto de estudo

O princípio fundamental para que a vivência se constitua é a necessidade do estabelecimento de relações⁸⁴ entre o indivíduo e a realidade social. As vivências do professor do ensino superior, no estudo realizado na Pós-graduação em Educação, originam-se no desenvolvimento das ações que constituem essa atividade. Por meio delas, o professor mobiliza suas necessidades e motivos, executa tarefas e operações no desenvolvimento dessa atividade, o que possibilita produção de significações.

Nas palavras de Jerebtsov (2014, p. 19), a vivência está relacionada ao “processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida⁸⁵, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna⁸⁶, emprestados da cultura e devolvidos a ela⁸⁷”. Com base nessa afirmação, ilustramos a imagem a seguir, a fim de desenvolver explicação desse conceito por meio de três movimentos que caracterizam a constituição da vivência: atividade externa, atividade interna e síntese⁸⁸.

⁸³ Metodologicamente a Vivência é a unidade de análise da situação social de desenvolvimento (VERESOV, 2017). Teoricamente é um conceito que representa experiência transformadora para o indivíduo. Assim utilizamos: Vivência (unidade analítica da situação social de desenvolvimento) e vivência (experiência transformadora). Ambas fazem parte de mesmo processo, mas têm significações distintas.

⁸⁴ Essas relações constituem a atividade prática do indivíduo com a realidade social e o processo de significação que é produzido sobre ela. As vivências se constituem como mediadora da relação interno e externo por meio do processo de significação. Como resultado disso, a transformação, o processo desenvolvimental do ser humano, tem como sua particularidade fundamental, o desenvolvimento da consciência.

⁸⁵ Relação com a realidade social como atividade externa.

⁸⁶ Processo de significação como atividade interna.

⁸⁷ Uma nova relação com a realidade social, por meio de ações transformadas.

⁸⁸ “Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história)” (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

Figura 2 - Movimento de constituição da vivência



Fonte: Autor

No primeiro movimento desta explicação, iniciamos pela ideia de que a base que dá origem à vivência é sempre o desenvolvimento de atividade externa entre o indivíduo e a realidade social, isto é, as situações de vida. Sobre essa ideia, Jerebtsov (2014) esclarece que a vivência expressa a influência da realidade social sobre o desenvolvimento do indivíduo, o que, na compreensão de Vigotski (2018, p. 80), representa o papel da realidade social como fonte de desenvolvimento⁸⁹. Para esse autor, a realidade social/meio social

(...) é a fonte de desenvolvimento e dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser

⁸⁹ “(...) o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento. Ou seja, desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas.

Vigotski (2018) expressa a ideia de que, sendo fonte de desenvolvimento, a realidade social é a base do processo de apropriação da essência humana, seu ser genérico. Mas também é a constituição da vida pessoal de cada indivíduo. Com isso, conforme o autor, para o desenvolvimento se concretizar, são necessárias relações envolvendo o indivíduo e a realidade social.

Na gênese dessas relações, haverá sempre a atividade externa. Ela corresponde às ações práticas⁹⁰ (nelas integradas as tarefas e operações) e sensoriais que realizamos em nossas relações com a realidade social, sob o uso dos “órgãos de atividade externa⁹¹” (LEONTIEV, 1978, p. 76). O próprio Vigotski (2009, p. 485), ao se referir à gênese do desenvolvimento do psiquismo humano, reconhece que “(...) no princípio era a ação”. A realização desse tipo de ações também constitui o que no dicionário está significado como experiência.

Entretanto, ao mesmo tempo em que reconhece o papel fundamental das ações práticas e sensoriais para o desenvolvimento humano, Vigotski (2009) define que foram necessárias outras mediações para a complexificação dessas ações. “A palavra não esteve no princípio. No princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação” (VIGOTSKI, 2009, p. 485). Com essa compreensão, o autor expressa o elemento fundamental da relação indivíduo e realidade social: o processo de significação que está sendo compreendido neste trabalho como a atividade interna que desenvolvemos em nossas relações sociais e constitutivas. Essa compreensão fundamentou o segundo movimento constitutivo da vivência.

Para explicar o segundo movimento constitutivo da vivência⁹², partimos da ideia de que as relações que desenvolvemos externamente com a realidade social também são internas⁹³, pois o mundo da vivência é o mundo das nossas significações (VIGOTSKI, 2018). Por meio dos processos de significação das relações que desenvolvemos com a realidade social, nos apropriamos e internalizamos essa realidade social, desenvolvendo nossa consciência e nossas

⁹⁰ A leitura de um livro, a escrita de um artigo, um passeio, o envolvimento em acidente ou briga, o saborear de uma comida, sentir o cheiro de uma flor, isto é, todas as atividades práticas que realizamos com a realidade social.

⁹¹ As mãos, braços, pernas, e demais órgãos que exercem determinada funcionalidade na atividade prática e sensorial do ser humano.

⁹² Em Jerebtsov (2014, p. 21) “(...) as vivências são as relações com os outros, reduzidas ao plano interno. Ou para ser mais exato, sistemas de relacionamentos”.

⁹³ Para Leontiev (1978, p. 99), “todo reflexo psíquico resulta de uma relação ação, de uma interação real entre o sujeito material vivo, altamente organizado e a realidade que o cerca”.

singularidades. Toassa (2011, p. 186) contribui com a explicação desse processo, por meio da seguinte afirmação:

As impressões sensoriais externas e internas que bombardeiam o cérebro são trabalhadas pelas funções psíquicas superiores, cuja atividade principal consiste em atribuir-lhe sentido. O caráter voluntário e criativo da atividade cerebral, permite, assim, dizer que a realidade reflete-se não apenas *no*, mas também *pelo* cérebro. Esse processo desenvolve-se graças a mediação da experiência acumulada e sintetizada na linguagem. Vivências e ações são a expressão sistêmica dessa atividade consciente, a um só tempo ativa e passiva, mediata e imediata, como relação interna entre pessoa e meio. As vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõe, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos com eles.

Compreendemos, com isso, que a atividade interna, representada nas significações que cada um de nós produz nas relações com a realidade social, é mediação indispensável ao desenvolvimento do nosso psiquismo. Por meio dela, estabelecemos o movimento de constituição de nossas vivências. Por isso, Toassa (2011, p. 190) explica que a vivência “(...) engloba o processo de tomada de consciência⁹⁴ como uma das formas de relação com o mundo”.

Como possibilidade de ampliar nossa compreensão sobre a atividade interna no movimento de constituição da vivência, fizemos uso das contribuições de Vigotski (2000), em suas discussões a respeito dos estágios culturais do desenvolvimento do psiquismo humano. A discussão desse autor ampliou nossa compreensão de que a vivência torna-se o que é – experiência transformadora –, por meio das significações que os indivíduos desenvolvem sobre, e, em suas relações com a realidade social. Isso se expressou nos três estágios que caracterizam o desenvolvimento do psiquismo humano, e que o autor denomina de: “para si”, “para os outros” e “para si”. Assim o autor afirma:

A personalidade torna-se **para si** aquilo que ela é **em si**, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si **para os outros**. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. **Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo** (grifo nosso).

Com essa discussão, Vigotski (2000) destaca a dialética externo (em si) e interno (para os outros e para si), no desenvolvimento do psiquismo humano⁹⁵. A ideia desenvolvida por

⁹⁴ Consideramos a consciência como a forma mais complexa e desenvolvida do psiquismo humano (LEONTIEV, 2005b, 1978).

⁹⁵ Essa relação se assemelha a constituição da vivência. Em Jerebtsov (2014, p. 16), “(...) as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade

Vigotski (2000) nos orientou a propor que a vivência tem sua gênese no “ser em si” (imediatos), mas se concretiza no “ser para si” (mediato). Ou seja, a vivência parte daquilo que está fora do indivíduo e se transforma em algo no e do indivíduo, ela é um processo de “(...) auto-organização, caminho ascendente para a individualidade” (JEREBTSOV, 2014, p. 18).

Fazendo a relação do movimento constitutivo das vivências, articulando o movimento interno e externo, com a interpretação dos estágios propostos por Vigotski (2000), apreendemos que o “*em si*” representa a relação imediata entre indivíduo e realidade social. Os objetos e fenômenos aparecem para o indivíduo como imagens sensoriais, fotografias da realidade, a atividade externa propriamente dita.

Nesse primeiro estágio, citado pelo autor, a relação do indivíduo com a realidade social se manifesta pelo imediatismo e representa o princípio constitutivo da vivência como possibilidade. Isto é, a relação imediata do indivíduo com a realidade social é a condição para a constituição da vivência, mas não sua premissa fundamental. Essa relação precisa se complexificar até que a vivência se constitua como experiência transformadora. Isso se dá a partir do momento em que a relação indivíduo e realidade social é mediada. Vigotski (2000) esclarece que a existência de mediação na relação indivíduo e realidade social representa novos estágios do desenvolvimento do psiquismo humano. Esses novos estágios são o que ele denomina de “para os outros” e o “para si”, fazendo referência ao processo de significação, em que cada estágio evidencia, respectivamente, a produção dos significados e dos sentidos que produzimos sobre nossas relações.

No estágio denominado “*para os outros*”, Vigotski (2000) define como o momento das primeiras mediações do social no desenvolvimento da atividade interna do indivíduo e complexificação do seu psiquismo. Nesse movimento, a realidade social deixa de representar apenas imagem sensorial e passa a ser significada (mediada). Nesse estágio, o indivíduo se apropria dos significados produzidos pela sociedade pela mediação da linguagem. O uso da linguagem é o que representa, no processo de significação, o grande salto para o desenvolvimento do psiquismo humano. E Vigotski (2000) esclarece que, pela linguagem, o processo de significação se concretiza, medeia o desenvolvimento do psiquismo humano, e avança para formas mais complexas de significação; isto é, a produção de sentidos sobre

do “interno” e do “externo” no desenvolvimento”. Na definição da vivência como principal característica da situação social de desenvolvimento, o autor reforça a ideia de que nas vivências estão as relações que o indivíduo desenvolve com a realidade social, o movimento dessas relações segue a dialética interno e externo. A situação social de desenvolvimento não se consolida sem a relação do indivíduo com a realidade social, e isso, se dá pela vivência como experiência transformadora.

relações afetivas do indivíduo com a realidade social. Em Vigotski (2009, p. 465), o processo de produção de sentidos se associa ao sentido da palavra, pois, na ideia do autor:

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. [...] Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. [...] O sentido real de uma palavra é inconstante.

Nessa explicação, Vigotski (2009) nos dá pistas de que a inconstância dos sentidos que atribuímos às nossas relações deve-se a nossa condição e compreensão, em dado momento histórico, das situações às quais nos relacionamos na realidade social. Isso significa afirmar que os sentidos que atribuímos às nossas relações são dinâmicos, históricos e pessoais. Por isso, Vigotski (2000) faz referência ao terceiro estágio do desenvolvimento do psiquismo como sendo o “para si”.

No estágio denominado “*para si*”, Vigotski (2000) o define como a expressão interna do movimento singular de cada indivíduo após se apropriar da generalização da cultura. Nesse estágio, o indivíduo avança para níveis de significação mais complexos, as influências das relações que ele desenvolve com a realidade social não se manifesta apenas pelo conteúdo das situações vivenciadas, mas pela forma como ele compreende a relação e como lhe atribui sentidos. Esse estágio do desenvolvimento do psiquismo humano é determinante para nossa compreensão de que a realidade social não desenvolve nenhuma influência na consciência do indivíduo sem o processo de significação⁹⁶, sobretudo, dos sentidos que são atribuídos pelo indivíduo às situações vivenciadas na realidade social. Essa compreensão fundamenta a ideia de que a vivência é a unidade do interno e do externo no desenvolvimento do psiquismo humano.

São as relações com os outros e com as situações da realidade social que, significadas, medeiam nossa maneira de pensar, sentir e agir. Sempre que isso ocorre, definimos como momentos indicadores de vivências. Daí, nossa compreensão de que a realidade social medeia influências no desenvolvimento do psiquismo de cada indivíduo, conseqüentemente, no seu desenvolvimento⁹⁷, por meio de suas vivências como unidade do externo e do interno.

⁹⁶ Ao explicar sobre o fato de crianças com retardo mental serem menos suscetíveis a traumas provenientes das relações com a realidade social, Vigotski (2018, p. 81) explica que isso se deve ao fato dessas crianças não produzirem significações sobre essas relações da mesma forma que crianças “normais”. Com isso, o autor esclarece: “Então o que temos? No meio circundante, há lugar para uma situação que levaria uma criança a um trauma, a um distúrbio, mas não a criança referida. Por que? Porque ela não atribui sentido à situação como um todo”.

⁹⁷ Quando nos referimos ao desenvolvimento do indivíduo, do ser humano, nos referimos não apenas ao psiquismo, mas de forma global às suas maneiras de pensar, sentir e agir.

Nas discussões desenvolvidas sobre a atividade interna, representada pelas significações que produzimos sobre nossas relações, consideramos que ela se constitui como o conteúdo principal da vivência. Enquanto a atividade externa é o princípio da vivência, a atividade interna é a “cereja que coroa” a vivência, a consolidação de sua expressão na realidade social, por meio das novas relações que o indivíduo desenvolverá. Essa consolidação se estabelecerá em forma da síntese produzida sobre relação interno e externo em cada indivíduo – o que define o aspecto singular de nossas vivências. Isto é, cada um de nós se relaciona, compreende e atribui sentidos à realidade social de forma diferente, e isso é mediado pelas nossas significações.

A partir dos dois movimentos discutidos na explicação do movimento constitutivo da vivência, chegamos à conclusão de que o desenvolvimento do psiquismo humano, e conseqüentemente, do ser humano, não são originários somente de atividades externas ou internas isoladamente, mas da dialética entre o interno e o externo como forma de síntese desenvolvimental. Isso explicou a necessidade do terceiro movimento constitutivo da vivência.

O terceiro movimento constitutivo da vivência expressa a síntese dialética entre a atividade externa e interna. Essa síntese representa não só a concretização da vivência, mas também o retorno do indivíduo às relações com a realidade social e novos processos de significações. O movimento constitutivo da vivência é permanente, pois nele está, indissociavelmente, o movimento que define o desenvolvimento do ser humano. É pela vivência como síntese do interno e do externo que transformamos nossa maneira de pensar, sentir e agir, e expressamos esse desenvolvimento em nossas relações com a realidade social. Isso explica a o pensamento de Jerebtsov (2014) de que a vivência se constitui por meio de uma atividade externa, e se concretiza como nova atividade externa mais complexa e desenvolvida. Para o autor, cada novo ciclo da vivência representa como síntese a ideia de neoformação, semelhantemente, para nós, a constituição de nova negação dialética. Na compreensão desse autor,

A aquisição do novo, durante o desenvolvimento da personalidade, só é possível por meio da transformação, por meio da reconstrução, por meio da morte do antigo. [...] Nessa relação, vale recorrer ao sentido literal da palavra *pere-jivat*, ou seja, passar por meio da vida, estar em caminho permanente, em busca, sempre morrer e nascer, estar no processo de reformulação de si mesmo, no fluxo da vida. Ao contrário, se não vivenciar – perejit, isso significa não viver (JEREBTSOV, 2014, p. 21).

A vivência é, nesse sentido, a expressão da vida de cada indivíduo, os momentos históricos que caracterizaram a transformação em suas maneiras de pensar sentir e agir.

Representa, também, as afetações sensoriais, as necessidades, os motivos, os desejos, e, ao mesmo tempo, a contradição, a superação, a transformação, a consciência de estar em constante negação de si mesmo, tudo! A vivência é a totalidade da vida humana na dialética entre o geral, particular e o singular, num só indivíduo.

Na compreensão desenvolvida sobre o movimento constitutivo da vivência, sobretudo ao terceiro movimento, constatamos que ela está diretamente relacionada ao desenvolvimento humano. E, nessa discussão, a vivência se constitui como principal característica da situação social de desenvolvimento (JEREBTSOV, 2014). Isso porque o movimento constitutivo da vivência representa o processo que expressa a existência da situação social de desenvolvimento.

A situação social de desenvolvimento não é a vivência⁹⁸, nem uma “situação” propriamente dita, mas um complexo de relações nas quais a vivência representa a “peça chave” para sua consolidação. Conforme o que foi explicado na seção 1, a situação social de desenvolvimento se origina pela produção de necessidades e motivos do indivíduo em determinado momento histórico. Essas necessidades produzem uma contradição, e, na luta de contrários, a superação dessa contradição consolida a situação social de desenvolvimento, expressada por uma nova qualidade como negação dialética e negação da qualidade anterior.

Nesse movimento, cada momento da situação social de desenvolvimento é compreendido pelas relações que o indivíduo desenvolve com a realidade social e consigo mesmo, envolve o interno e o externo, e se dá pela e nas vivências. As necessidades e motivos, a contradição, a superação e a nova qualidade são estabelecidas pelas vivências dos indivíduos nas suas relações sociais. Por isso, a situação social de desenvolvimento é um complexo de relações e tem na vivência sua principal característica.

Com o intuito de articular os conceitos de vivência e o de situação social de desenvolvimento na discussão sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação, desenvolvemos os seguintes postulados:

- Postulado 1: Não é o conteúdo do estudo que produz o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior, mas as significações que ele produz e o modo como esse professor se relaciona com o estudo;

⁹⁸ A vivência define a situação social de desenvolvimento. Sendo experiência transformadora, é somente por meio da vivência que a situação social de desenvolvimento se consolida.

- Postulado 2: O estudo na Pós-graduação em Educação é ou pode vir a ser uma fonte de desenvolvimento profissional. Mas, sua influência no desenvolvimento do professor é medida pelas significações que ele produz sobre o estudo;
- Postulado 3: No desenvolvimento de determinada vivência, algumas particularidades da pessoa do professor são fundamentais para o seu desenvolvimento profissional. Daí a importância de apreendê-las. As particularidades são propriedades que constituem a qualidade do professor (sua generalidade e singularidade).

Na fundamentação do primeiro postulado, fizemos uso das contribuições de Vigotski (2010, p. 83), ao afirmar que o meio⁹⁹ não deve ser representado como um ambiente estático que, por si mesmo, promove o desenvolvimento. Nas palavras do autor,

(...) o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. [...] Podemos concordar com o fato de que é importante estudar a relação com o meio: se ela é diferente, então, a influência dele é diferente.

Conforme discutimos no tópico anterior, o estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação possui toda uma estrutura e conteúdo particulares que caracterizam sua materialidade como meio de formação. A relação que o professor do ensino superior desenvolve com ele precisa ser de caráter acadêmico e, se assim for, ao ingressar na Pós-graduação, se estabelece uma possibilidade de desenvolvimento profissional.

Isso reforça a ideia de que o estudo não tem vida própria¹⁰⁰ e o desenvolvimento profissional não é um processo sistematizado por modelos ou técnicas produzidos por especialistas pela execução de tarefas. Para que as possibilidades do estudo na mediação do desenvolvimento profissional se tornem realidade, é preciso que essas relações se constituam em vivências. Assim, o material de análise para identificarmos os indicativos de vivência do professor com o estudo, são as suas relações acadêmicas que se realizam por meio das ações dessa atividade.

Outro aspecto necessário a ser destacado: cada professor do ensino superior se relaciona de modo diferenciado com o estudo. Nesse estudo, diversos professores desenvolvem as mesmas ações, mas de modo diferente. Uns se envolvem mais que os outros, leem mais ou

⁹⁹ Conforme já destacamos, o autor faz uso desse termo para representar a realidade social e superar a ideia de meio como ambiente.

¹⁰⁰ Essa afirmação justifica o fato de que o estudo na Pós-graduação em Educação não pode ser nosso objeto de análise. Nossa análise se deu a partir das significações que o professor produziu sobre ações desenvolvidas no estudo, a fim de identificarmos indicativos de vivências e o desenvolvimento profissional.

menos livros, participam ou não de eventos, objetivam seus estudos em publicações, tem níveis diferentes de se relacionar com o grupo de estudos, se apropriam ou não para além da produção de dissertação ou tese, relacionam ou não o aprendizado no estudo com a atividade docente, identificam ou não novas necessidades à profissão, dentre muitas outras relações que caracterizam e constituem a vivência de cada professor.

Esse nível quantitativo e qualitativo de envolvimento caracteriza a singularidade da relação do professor com o estudo, e, conseqüentemente, a influência do estudo na Pós-graduação em Educação será distinta para cada professor do ensino superior. Uns passarão por experiências, outros por vivências. Mas, afinal, o que define as condições desse estudo influenciar distintamente cada professor? Parte do questionamento já foi respondido neste postulado: as relações de cada professor com o estudo são diferentes. E essa relação é caracterizada pelos significados e sentidos que o professor produz sobre as ações do estudo.

No segundo postulado, aprofundamos a resolução do questionamento, ao ressaltarmos que cada professor produz significações diferenciadas em relação ao estudo, isto é, os sentidos atribuídos ao estudo orientam o desenvolvimento da atividade. Para Jerebtsov (2014, p. 23), a vivência “(...) é a unidade do sentido e da forma de sua realização, modo de expressão”. Nessa compreensão, as necessidades e motivos do professor do ensino superior para realizar estudo na Pós-graduação em Educação orientam os níveis quantitativos e qualitativos da relação que ele desenvolve com as ações no estudo.

Essa afirmação toma como referência a ideia de que o grande momento da vivência se desenrola no processo de significação¹⁰¹. Isto é, os momentos em que ocorre a tomada de consciência do estudo pelo professor e os sentidos que são produzidos sobre ele. Esse processo é determinante para a definição do modo como ele se relaciona afetivamente com as ações desse estudo. Conseqüentemente, as mediações do estudo serão distintas para cada professor.

Imaginemos, por exemplo, que determinado professor ingressa na Pós-graduação em Educação, motivado pela necessidade de melhorar seu currículo, passar em concurso público, estabilidade financeira, reconhecimento acadêmico etc. Para esse professor, todo seu envolvimento no estudo estará orientado por essas motivações. Assim como o seu desenvolvimento será influenciado diretamente pelo modo como essas ações serão

¹⁰¹ Ao desenvolver discussão sobre o papel do meio do desenvolvimento da criança por meio da discussão sobre a vivência, Vigotski (2018, p. 77) afirma que nesse processo se inicia o “prisma” que define o papel do meio nesse desenvolvimento. Para o autor, esse “prisma” é definido a partir do estudo que se direciona para encontrar como a criança “(...) toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento”.

desenvolvidas. Entretanto, também é possível que, durante o estudo, suas motivações se transformem.

Na realização de qualquer uma das ações desenvolvidas por ele, pode acontecer de ser afetado e produzir reflexões sobre as particularidades daquele estudo em relação a outros cursos de Pós-graduação, relações do estudo à sua atividade docente, a identificação de necessidades formativas, dentre outras. Nesse momento, se estabelecerá um conflito entre a realidade de um professor que ingressou na Pós-graduação em Educação, mediado por determinadas motivações, com a possibilidade de um novo professor que agora também reflete sobre a qualidade da sua atividade docente e identifica nessas ações os meios para a superação desse conflito. A superação da contradição estabelecida representará o estabelecimento de nova qualidade como síntese da luta estabelecida.

Essa transformação nas motivações do professor, apresentada no exemplo citado, também serve para compreendermos como as ações do estudo se constituem em vivências. Nesse movimento, temos um processo reflexivo que inclui nova tomada de consciência, produção de novos sentidos e transformações nas relações que o professor desenvolve com as ações do estudo.

Considerando o primeiro e o segundo postulados, compreendemos que o estudo na Pós-graduação em Educação é fonte de desenvolvimento profissional. Pela sua materialidade, expressas no conteúdo e forma das ações que lhes constitui, ele reúne as condições necessárias como possibilidade. Mas, a relação de cada professor com esse estudo, isto é, as significações produzidas, é o que vai definir seu desenvolvimento profissional.

O terceiro postulado explica as particularidades da pessoa do professor que são fundamentais às vivências mediatizadoras de seu desenvolvimento profissional. Essas particularidades dizem respeito ao próprio professor¹⁰², ao conteúdo da sua qualidade, seus traços e características que lhe identificam como ser humano e, também, seus aspectos singulares. Para Vigotski (2018, p. 78), “numa determinada situação, algumas de minhas particularidades constitutivas desempenham papel principal; em outra, desempenham esse papel outras especificidades que, na situação anterior, sequer poderiam se manifestar”.

Esse postulado reforça a necessidade de compreendermos as particularidades do professor do ensino superior, que têm papel fundamental nas vivências que medeiam seu

¹⁰² Essas particularidades reúnem todos os elementos constitutivos da pessoa do professor, não são apenas as apropriações que lhe definem no dado momento, mas todo seu percurso histórico. Em Jerebtsov (2014, p. 20): “Não só o dado imediato, não só as situações particulares, mas todo o espaço da vida da personalidade e até mesmo o espaço de vida da humanidade se torna a “base” de vivências de uma pessoa culturalmente desenvolvida”.

desenvolvimento profissional. E não são todas as vivências do professor no estudo que medeiam seu desenvolvimento profissional? Não!

Partindo da ideia de que, ao ingressar na Pós-graduação em Educação, cada professor já estabelece uma relação acadêmica objetivada para a produção de dissertação ou tese, suas particularidades imediatas, nessa relação, tendem a ser aquelas que expressam o seu ser pesquisador. Embora em momento algum ele tenha perdido suas qualidades como docente, o que está sendo colocado em discussão é a situação estabelecida entre o professor e o estudo no momento exemplificado. Nessa condição ele é um discente, embora professor.

Gostaríamos de destacar que, mesmo na condição de discente, esse professor não retrocedeu em seu processo desenvolvimental. Sua qualidade é diferente da qualidade do discente da educação básica ou da graduação. É um discente mais avançado, constituído por outras particularidades que lhe permitem significar e se relacionar com o estudo de modo distinto de qualquer outro estágio anterior como discente.

Assim, durante o estudo, as particularidades que expressam o seu ser professor, em relação dialética com as particularidades do discente (pesquisador) que desenvolve uma investigação em um programa de Pós-graduação, que também possui determinadas particularidades, influenciarão a constituição de vivências mediatizadoras de desenvolvimento profissional¹⁰³.

Compreendendo a importância dessas particularidades para as relações que o professor desenvolve com as ações do estudo, constatamos que não é o bastante que as ações do estudo se constituam em vivências para mediar o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. As ações constituírem-se em vivências é uma condição, mas não o suficiente. É necessário, ainda, que determinadas particularidades desse professor e do estudo orientem essa vivência para seu desenvolvimento profissional. Para Vigotski (2018, p. 78),

(...) a vivência auxilia a destacar as peculiaridades que desempenharam um papel na definição da relação com uma dada situação. Imaginem que, pela minha constituição, eu seja dotado de certas particularidades. É claro que vou vivenciar uma situação de um determinado modo. Contudo, se sou dotado de outras especificidades, certamente vou vivenciá-la de certa maneira.

¹⁰³ As ações desenvolvidas pelo professor do ensino superior na Pós-graduação em Educação possuem determinadas particularidades em relação a outros programas de Pós-graduação. Ao ingressar na Pós-graduação em Educação como pesquisador (a relação geral estabelecida na Pós-graduação), o professor desenvolverá ações cuja particularidade está diretamente relacionada ao contexto educacional. Isto é, vive-se educação para além do objeto de investigação. A participação em eventos, disciplinas, leituras diversas, grupo de estudo, dentre outras, são momentos para que essa particularidade da Pós-graduação em Educação em relação com as particularidades do professor e do pesquisador se constituam em momentos de vivências mediatizadoras de desenvolvimento profissional.

O que apreendemos com a afirmação do autor é que, como ser humano, cada indivíduo possui diversas particularidades que lhes constituem como pai, filho, profissional, discente, amigo, pesquisador etc. Que, em cada situação vivida, essas particularidades se fazem presente e são determinantes na relação que este indivíduo estabelece com a realidade social.

Se este indivíduo se relaciona em um ambiente familiar, é claro que suas particularidades de pai, filho ou irmão vão prevalecer. No mesmo sentido, para que o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior seja mediado por suas vivências na Pós-graduação em Educação, é necessário, também, que as particularidades do professor, no desenvolvimento das ações do estudo, sejam aquelas que expressam suas qualidades como docente e pesquisador.

Assim, as ações que são desenvolvidas no estudo devem estar orientadas por necessidades e motivos que integrem as particularidades do professor e do pesquisador na constituição de síntese que contemple a pesquisa e a atividade docente. A nova qualidade constituída no professor deve ter como propriedades fundamentais aquelas originadas dessa síntese. É nesse movimento que se insere a discussão da situação social de desenvolvimento profissional, no contexto do estudo realizado pelo professor do ensino superior na Pós-graduação em Educação.

Os três postulados apresentados fundamentam as condições para considerarmos o estudo, pela mediação das vivências do professor do ensino superior, como fonte de desenvolvimento profissional. E, caracterizar, com isso, a existência de uma situação social de desenvolvimento profissional. Isso se deu pela totalidade¹⁰⁴ dos momentos vivenciados pelo professor do ensino superior no estudo realizado na Pós-graduação em Educação, que foram fundamentais na mediação do seu desenvolvimento profissional. Nessa totalidade, estão contidos os momentos do estudo, os quais, dialeticamente, se relacionam com as particularidades desses momentos do estudo, com as particularidades que identificam a docência e a pesquisa na constituição do professor.

Nessa lógica, o movimento constitutivo da situação social de desenvolvimento se inicia com o ingresso do professor no estudo. Esse estudo passa a ser, no contexto investigativo, a fonte do desenvolvimento profissional. Nele, o professor desenvolve diversas ações, as quais, em alguns momentos, podem constituir-se em vivências. Quando essas vivências têm em comum as particularidades que envolvem o contexto da educação no estudo com as

¹⁰⁴ Totalidade aqui não se define pela soma ou ordem cronológica dos momentos experienciados, mas pelas relações que se estabeleceram entre esses momentos, as significações produzidas, e as sínteses que se constituíram nessas relações.

particularidades do professor, em especial, aquelas que caracterizam o ser professor e o ser pesquisador, teremos como síntese nova qualidade que irá expressar seu desenvolvimento profissional. No entanto, nem todos os professores do ensino superior, ao realizarem estudo na Pós-graduação em Educação, irão desenvolver-se profissionalmente. Isto é, poderão vivenciar momentos diversos no estudo. Mas, efetivamente, poderá acontecer de nenhuma dessas vivências mediar seu desenvolvimento profissional, pois nem todas as ações que se constituem em vivências medeiam o desenvolvimento profissional, somente aquelas cujas particularidades determinantes do professor nas ações do estudo são representadas pela relação que caracteriza o ser professor e o ser pesquisador.

Com isso, retornamos ao ponto de partida da discussão que evidenciou, teoricamente, os três postulados do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior e suas vivências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação: Cada professor vivenciará distintamente o estudo. Do mesmo modo, suas influências sobre cada professor serão distintas.

Essa foi a grande contribuição de Vigotski (2018), ao explicar o papel da realidade social¹⁰⁵ no desenvolvimento do ser humano. Na relação que cada indivíduo realiza com ela, tende a se tornar dinâmica, transformadora, possui sentidos e significados, supera a ideia de ambiente físico etc. Ao contrário, a realidade social é apenas uma fotografia na mente humana, o ser em si! Assim, também, é com o estudo.

Nesta seção, desenvolvemos os aportes teóricos fundamentais para mediação da análise sobre a situação social de desenvolvimento profissional que se constituiu no estudo que o professor do ensino superior desenvolveu na Pós-graduação em educação. Discussão essa que foi fundamental na compreensão da estrutura do estudo realizado pelo professor do ensino superior na Pós-graduação em Educação, no movimento constitutivo da vivência, na apreensão da relação estudo e vivência e da situação social de desenvolvimento profissional.

Nas seções seguintes, avançamos para o processo de produção e análise dos dados, e desenvolvimento de síntese analítica. Nesse processo, as fundamentações teóricas desenvolvidas nas discussões desta seção e das anteriores mediarão o movimento investigativo que partiu da observação do pesquisador sobre o fenômeno investigado; seu distanciamento em relação a esse fenômeno; uso de conceitos e categorias para defini-lo; sua análise em unidades; para, enfim, retornar ao fenômeno em sua concreticidade. Isto é, a compreensão da realidade concreta do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação.

¹⁰⁵ Para o autor, o “meio social”.



A METODOLOGIA *HODOS* DIALÉTICO E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS CONDIÇÕES DETERMINANTES DA INVESTIGAÇÃO: orientações teórico-metodológicas para produção e análise dos dados empíricos

SEÇÃO 05



**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

SEÇÃO 5: A METODOLOGIA *HODOS* DIALÉTICO E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS CONDIÇÕES DETERMINANTES DA INVESTIGAÇÃO: orientações teórico-metodológicas para produção e análise dos dados empíricos

O ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é. Tais determinações têm que ser tomadas pelas suas relações, pois a compreensão do objeto deverá contar com a totalidade do processo, na linha da intencionalidade do estudo, que é estabelecer as bases teóricas para sua transformação.

WACHOWICZ, 2001

Investigar o objeto em movimento, compreender suas determinações e relações, e as múltiplas sínteses indicativas de seu desenvolvimento, é parte do processo investigativo em que o movimento do conhecimento sobre o objeto se realiza dialeticamente. Com base nessas questões antecipadas por Wachowicz (2001), a Metodologia *Hodos* Dialético é um processo de produção e análise de dados, o qual, por meio do caminho orientado pelos fundamentos teórico metodológicos do Materialismo Histórico Dialético, objetiva a produção de conhecimentos científicos sobre a realidade.

Este processo metodológico está estruturado em dois dispositivos distintos e interligados epistemologicamente: Sessões de reflexão crítica e Unidades analíticas do concreto real.

As Sessões de reflexão crítica consistiram no dispositivo de produção de dados e identificação das manifestações do fenômeno¹⁰⁶. Por meio dela, se realizou a identificação dos PCIs, Entrevista memorial e Sessão de confrontação e síntese. O caráter de criticidade desse dispositivo é dado pela possibilidade de os PCIs, ao narrarem partes de sua história de vida, rememorarem fatos e acontecimentos que foram significativos para o seu desenvolvimento profissional, produzirem novas significações sobre essas narrativas e tomarem consciência de determinadas vivências que antes não haviam sido identificadas por eles.

As Unidades analíticas do concreto real consistiram no movimento analítico, pelo qual, a partir das narrativas produzidas pelos PCIs, produziu-se uma rede de conteúdos temáticos

¹⁰⁶ Netto (2009, p.674), nos auxilia nessa afirmação ao destacar a ideia de que: “(...) o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”.

estruturados em torno de unidades analíticas, estas, articuladas a categorias centrais para produção de síntese teórica que possibilitou a explicação e o processo de apropriação do objeto desta investigação. Esse dispositivo analítico partiu das manifestações do fenômeno presentes nessas narrativas em direção à construção de nexos que articulassem os aspectos singulares, particulares e gerais que caracterizaram as vivências e o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior.

Originário do latim, o termo *Hodos* significa caminho. Fazendo essa mesma análise etimológica para identificar a gênese do termo metodologia, concluímos que o mesmo é originário da palavra *Methodus* no latim, e se forma pela junção de *META* (atrás, depois) + *HODOS* (caminho) + *LOGOS* (estudo, em grego). Ou seja, a metodologia compreende o processo de apropriação e objetivação de caminhos que conduzem ao conhecimento ou fim desejado. Neste processo metodológico, o caminho é dialético e parte do fenômeno em direção à essência, e isso é um dos aspectos que caracterizam a análise crítica do objeto investigado sob a lógica dialética.

Logo, o ponto de partida da Metodologia *Hodos* Dialético é a apreensão das manifestações do fenômeno investigado: o imediato, as aparências, os indicativos da existência do objeto. Sobre isso, Lefebvre (1991, p. 217) contribui ao afirmar que “(...) a aparência, a manifestação, fenômeno, são um reflexo da essência, da realidade concreta, com tudo que implica a palavra ‘reflexo’: algo fugaz, transitório, rapidamente negado e superado pela essência mais profunda”.

As manifestações do fenômeno indicam a materialidade do objeto investigado, sua existência, e é apenas a partir delas que chegamos a sua essência¹⁰⁷. A realidade, sob a ótica dos fenômenos, é um mundo de aparências, por isso, “o conhecimento da essência é especialmente indispensável, pois o fenômeno dá frequentemente uma ideia errada sob a natureza do processo” (AFANASIEV, 1985, p. 141).

Konstantinov (1974, p. 379) destaca que essência e fenômeno “são categorias que exprimem aspectos diversos das coisas, fases do conhecimento, diferentes níveis de profundidade na compreensão dum objeto”. Para Afanasiev (1985, p. 138), a essência determina a natureza do objeto, enquanto que o fenômeno “é a expressão externa, direta da essência é a

¹⁰⁷ Para Lefebvre (1991, p. 217), “a aparência e o fenômeno, são, simultaneamente, um momento da essência (a essência em uma de suas determinações, em uma de suas relações) e um momento da reflexão. A essência aparece na “aparência”; e é aí que nossa reflexão a busca e a encontra. É em e pela pesquisa da essência que nossa reflexão torna-se interior à coisa”.

sua forma de manifestação”. Kossik (1976, p. 11) contribui com esse pensamento ao destacar algumas notas sobre a dialética essência e fenômeno:

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essências se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive graças apenas ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediada pelo fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é, a essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno.

Tomando como referência o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação, as manifestações do fenômeno foram identificadas, primeiramente, pela reflexão do pesquisador sobre suas vivências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação. Essas reflexões produziram questionamentos que conduziram a necessidade investigativa sobre as possibilidades de o desenvolvimento profissional docente ser mediado nesse estudo. Em seguida, no processo inicial de investigação, por meio das significações dos PCIs, foi possível identificar essas manifestações do fenômeno, que constituíram as bases empíricas da investigação.

Outro aspecto que caracteriza a Metodologia *Hodos* Dialético é que o processo de identificação e investigação do fenômeno em direção à essência é mediado pela ascensão do abstrato ao concreto¹⁰⁸. Em termos práticos, esse movimento é realizado pelo desenvolvimento teórico dos dados produzidos sobre o objeto investigado, produção de resultados e conceitos sobre esses dados. Esse movimento se deu durante o processo analítico e produziu as condições determinantes para se chegar a uma síntese provisória¹⁰⁹ desse objeto.

Sobre a ascensão do abstrato ao concreto, Kosik (1976, p. 30) nos auxilia, ao afirmar que:

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método de pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é a passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediaticidade, da evidência e da concreticidade sensível. A

¹⁰⁸ Para Oliveira (2005), “pode-se compreender que o conhecimento se dá no processo de ascensão do abstrato ao concreto no pensamento”.

¹⁰⁹ Essa síntese provisória é a realidade concreta do objeto, o conhecimento de suas múltiplas determinações em determinado momento histórico. Como o movimento da matéria é absoluto e a verdade relativa, o desenvolvimento do objeto vai ser sempre representado por suas sínteses provisórias.

ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade.

Negar a imediaticidade significa superar o conhecimento aparente sobre as manifestações do fenômeno¹¹⁰, compreender o objeto para além das sensações, percepções ou entendimento. O ponto inicial desse movimento dá-se pelo distanciamento mental que o pesquisador realiza em relação a alguns traços e aspectos do objeto da análise e, do mesmo modo, a ênfase em outros traços e aspectos considerados importantes em cada fase da análise. Esse processo se constitui na abstração¹¹¹, o que segundo Konstantinov (1975, p.246),

(...) é o meio mais importante de compreensão do objeto pelo pensamento. Mediante a abstração destaca-se a propriedade ou aspecto essencial num dado contexto. Ao destacar uma propriedade ou relação, o pensamento pode abstrair até das próprias coisas e fenômenos, aos quais essas propriedades ou relações pertencem. É assim que surgem as qualidades de “brancura”, “beleza”, “hereditariedade”, “condutibilidade elétrica”, etc”.

Em relação a isso, Afanasiev (1985) também destaca que, em consequência desse processo, surgem noções abstratas, consideradas uma importante forma do conhecimento lógico, pois “(...) a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real” (Marx, 1988, p. 26). Ou seja, chegar a concreticidade, compreender as múltiplas determinações do objeto¹¹².

Nessa compreensão, Marx (1974, p. 122) também contribui com a afirmação de que o “(...) concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade¹¹³ do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como

¹¹⁰ Sobre isso, Oliveira (2005, p. 9) nos auxilia ao afirmar que é “(...) preciso considerar-se, sim, as manifestações fenomênicas mais imediatas dos fatos da realidade em que se pretende atuar, mas considerá-las como ponto de partida e de chegada da investigação. E preciso, portanto, ultrapassar os limites dessas manifestações mais imediatas para conhecer quais são suas raízes processuais, não imediatamente perceptíveis, que formam a totalidade onde tais manifestações são produzidas”.

¹¹¹ “Por meio de abstrações, a ciência é capaz de apreender aquilo que é inacessível a contemplação viva. Pode conhecer e demonstrar a necessidade e a universalidade das relações dos fenômenos na natureza e da sociedade” (KOPNIN, 1978, p. 159).

¹¹² Esse movimento revela o conceito de totalidade que, segundo Bottomore (2001, p. 381), “é dinâmico, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis da realidade objetiva”. Para Kosik (1976, p. 35), a totalidade é representada “(...) como um todo estruturado, dialético, no qual ou qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Nessa compreensão, a totalidade abrange a concreticidade das relações envolvendo os princípios, leis e categorias fundamentais no desenvolvimento de determinado objeto.

¹¹³ “Quando Marx define o concreto como unidade da diversidade, ele assume uma interpretação dialética de unidade, diversidade e de sua relação. Na dialética, unidade é interpretada em primeiro lugar como conexão, como interconexão e interação de diferentes fenômenos dentro de certo sistema ou aglomeração, e não como semelhança abstrata desses fenômenos. A definição de Marx assume exatamente esse significado dialético do termo unidade”. (ILJENKOV, 1960).

resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo”. Com essa afirmação, o autor nos auxilia na compreensão de que, no processo investigativo, partimos sempre do real, daquilo que conhecemos de mais avançado sobre o objeto. Em seguida, durante o processo de abstração, decompomos esse objeto em unidades e analisamos as relações entre os elementos constitutivos de cada uma delas, de modo que possamos desvelar cada uma dessas determinações.

Por isso, na Metodologia *Hodos* Dialético, a investigação do objeto é desenvolvida pela análise em unidades. Esse tipo de análise define a unidade como “a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo” (VIGOTSKI, 2018, p.177). Esse todo representa os aspectos gerais do objeto, sua essência. E isso não pode ser confundido com os aspectos “comuns¹¹⁴” aos objetos, visíveis no aparente. Para Ilienlok (1973),

A “essência” da natureza humana em geral – e da natureza humana de cada ser humano particular – não pode ser revelada, exceto através de uma análise crítica, baseada na ciência, da “inteira totalidade”, o “conjunto inteiro” das relações sócio-históricas do homem com o homem, através de uma abordagem de estudo de caso e apreensão das regularidades que tem e estão verdadeiramente governando o processo de origem e evolução da sociedade humana como um todo, e de um sujeito particular.

A decomposição do objeto em unidades é necessária porque, na análise que direciona apenas para os elementos, “pode apresentar apenas conhecimentos que mantem relação com as propriedades comuns de um todo” (VIGOTSKI, 2018, p.41), o que não constitui na análise de fato.

Por outro lado, o método de decomposição por unidades se constituiu como a mais genuína das análises, ela possibilita explicar diferentes propriedades de um todo complexo e estruturado. Por meio da análise por decomposição em unidades, recorreremos a uma unidade dialética que possibilita a análise de determinados aspectos da realidade social do nosso objeto de investigação sem que se perdessem as características essenciais do todo. Vigotski (2018, p. 41) fundamenta essa ideia ao afirmar, em um de seus exemplos, que a decomposição em unidades analíticas possibilita o estudo dos aspectos fundamentais do todo:

(...) não quero esclarecer toda a vida do organismo humano, mas uma determinada função, digamos, a alimentação. Para isso, eu preciso recorrer a que? A análise de todo o organismo ou de determinados aspectos de sua

¹¹⁴ “Se traduzido na linguagem lógica, significaria o seguinte: definições universais expressando a essência de um gênero, seja humano ou qualquer outro, não podem ser eficientemente procuradas entre as “características” comuns, abstratas, tais como aquelas que todo espécime particular do gênero possui” (ILJENKOV, 1973).

atividade? De determinados órgãos, de determinados sistemas. Agora, quero explicar outros aspectos da atividade vital. Preciso recorrer a análise de outros aspectos. A análise não me conduz a algo como a fórmula química da água, que mantém uma relação similar tanto com o grande oceano quanto com a gota de chuva. A análise me permite, num caso, explicar a digestão e, no outro, o sistema circulatório; num caso, por que a água apaga o fogo; no outro, por que os corpos afundam ou flutuam etc. Isso significa que essa é análise genuína, ou seja, ela permite, de forma simplificada, o estudo de algumas características fundamentais de um todo.

Essas considerações justificaram nossa opção pelo processo de abstração que desenvolveu análise decompondo o objeto em unidades para elevá-lo ao concreto pensado. Atingir o concreto real no processo analítico e sua estruturação teórica na consciência do pesquisador como concreto pensado¹¹⁵ significa apreender a realidade social, as possibilidades e as condições determinantes para o desenvolvimento do objeto investigado. Para Kopnin (1978, p.162, grifos do autor), o concreto pensado

(...) é o *conhecimento* mais *profundo* e *substancial* dos fenômenos da realidade, pois reflete com o seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível a contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna necessária. Abstrações isoladas elevam o nosso conhecimento da apreensão geral do empírico ao universal, enquanto o *concreto* no pensamento fundamenta a conexão do *singular* com o *universal*, fornece não uma simples unidade de aspectos diversos, mas a identidade dos contrários.

A compreensão racional do concreto real pelo processo de abstração conduz ao concreto pensado, este, por sua vez, constitui-se das categorias, das mediações e particularidades que são propriedades do real; ou seja, a constituição do concreto pensado é a base para a compreensão da essência do objeto investigado. “O concreto é realizado no pensamento através do abstrato, através de seu próprio oposto, e é impossível sem ele. Mas isso é, em geral, a regra ao invés da exceção na dialética” (ILIENKOV, 1960).

Em outras palavras, significa afirmar que o processo de abstração possibilita a apreensão da realidade objetual na consciência do indivíduo, não apenas como simples “reflexo”, mas como concreto pensado, isto é, a realidade objetual em suas múltiplas determinações. Marx (1974, p. 123, grifos do autor) já destacava que “o método que consiste em elevar-se do abstrato

¹¹⁵ O concreto pensado representa a síntese da realidade objetual na consciência do pesquisador. Isso só é possível pelo processo de abstração. Sobre essa questão, Marx (1974, p. 122) complementa: “O todo, tal como aparece na mente como um todo do pensamento, é produto da mente que pensa e se apropria do mundo do único modo que lhe é possível; modo que difere completamente da apropriação desse mundo na arte, na religião, no espírito prático. O sujeito real conserva a sua autonomia fora da mente, antes e depois, pelo menos durante o tempo em que o cérebro se comporta de maneira puramente especulativa, teórica. Por consequência, também no método teórico é necessário que o sujeito - a sociedade - esteja constantemente presente na representação como ponto de partida”.

ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado”.

Com esse movimento, a Metodologia *Hodos* Dialético investiga a determinação qualitativa do objeto, apresentando sua identidade. É possível, por exemplo, revelar respostas às questões sobre o que singulariza ou generaliza o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação de outras formas de desenvolvimento profissional, e também suas características menos gerais, ou seja, suas particularidades. Essas questões possibilitam a compreensão de como o objeto da investigação se constitui diante do geral¹¹⁶ e como este mesmo geral se objetiva no objeto singular.

Disso que afirmamos, apresentamos o terceiro aspecto característico da Metodologia *Hodos* Dialético: a produção de síntese analítica que possibilite a compreensão da relação singular, particular e geral¹¹⁷, envolvendo o objeto investigado. Compreender essa relação significa se aproximar da essência do objeto, identificar seu movimento e desenvolvimento, e, como destacou Wachowicz (2001) na epígrafe desta seção, encontrar as suas determinações e produzir bases teóricas para compreender e explicar sua transformação.

Sobre a relação singular, particular e geral no processo de produção do conhecimento científico, Krapívine (1984, p. 92) afirma que ela tem “(...) uma importância metodológica no processo de ponderação dos fenômenos da vida social. Ajudam a resolver corretamente as questões relacionadas com a interação das leis gerais e específicas, das leis gerais e das particularidades do seu efeito em diversas condições”. Com base nisso, compreendemos que essa relação dialética auxilia na compreensão das determinações fundamentais à constituição do objeto, das bases materiais mediadoras desse desenvolvimento e, das múltiplas sínteses provisórias que representam o objeto.

Para explicar essa afirmação, precisamos compreender que o desenvolvimento profissional é uma forma de desenvolvimento que possui determinadas qualidades essenciais a sua objetivação, as quais constituem sua identidade. Sob a lógica do Materialismo Histórico Dialético, essas qualidades apresentam-se como determinações que na realidade se consolidam como leis objetivas ao desenvolvimento profissional.

¹¹⁶ Tomando como referência alguns autores (ILIENKOV, 1973; OLIVEIRA, 2005), consideramos o termo geral sendo sinônimo de universal. Por isso, o uso de citações ora fazendo uso do termo geral, ora universal.

¹¹⁷ Fazendo uma analogia a essa relação, Engels (1979, p. 184) considera que “(...) individualidade, particularidade e generalidade: estas são as três determinações dentro das quais se move toda a teoria do conceito”. Para Burlatski (1987, p. 105-106) “O geral é a lei da existência e do movimento do singular e do particular. [...] o particular é uma forma necessária de manifestação do geral, enquanto que o singular é uma forma casual da manifestação do geral”.

Entretanto, o geral aparece como possibilidade, mas, para se concretizar necessita das condições determinantes. Como a realidade social é diversa, nem todo desenvolvimento profissional se realiza nas mesmas condições. Por isso, nem todo desenvolvimento profissional é igual, essas determinações não são uma regra¹¹⁸ geral, não se manifestam de modo igual em toda forma de desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação, por exemplo, é um tipo particular de desenvolvimento profissional que possui movimento distinto de outras formas de desenvolvimento profissional. Suas particularidades estão concretizadas nas vivências do professor, em especial naquelas relativas ao estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação. Essas particularidades expressam a essência do desenvolvimento profissional e atuam como mediadoras do desenvolvimento profissional de cada professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação.

Partindo dessa compreensão, o desenvolvimento profissional de cada professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação representa uma síntese: a negação da negação¹¹⁹ das determinações constitutivas do desenvolvimento profissional. Isso fundamenta a ideia do geral como unidade de contrários, porque nele estão contidos “*a riqueza total do particular e do singular*, e não somente como uma possibilidade, mas como a necessidade por expansão, isso quer dizer, como a *explicação real* de uma forma simples em uma realidade diversamente desmembrada”. (ILIENKOV, 1973, grifos do autor).

Conforme essa lógica, o movimento natural produzido pela Metodologia *Hodos Dialético* consiste: na descoberta das determinações que expressam a essência do objeto; os aspectos particulares que produziram as mediações constitutivas do objeto e a sua concretização como síntese; também, as determinações que caracterizam os aspectos singulares¹²⁰ do objeto.

No entanto, a compreensão desse movimento só é possível mediante processo de investigação científica, o qual guiado pelo método científico lógico dialético e instrumentalizado por uma metodologia alinhada a esse método, produza as condições

¹¹⁸ Fazendo uma referência a Engels sobre a afirmação de que o geral na natureza é uma lei, Ilienkov (1973) destaca que essa lei: “nunca é realizada absolutamente como uma regra na qual se espera que o movimento de cada partícula particular siga, mas somente como uma tendência manifestando a si mesma no comportamento de um conjunto mais ou menos complexo de fenômenos singulares através de uma “violação” ou “negação” do “universal” em cada uma de suas manifestações particulares (singulares)”.

¹¹⁹ Ver Lei da negação da negação no Materialismo Histórico Dialético.

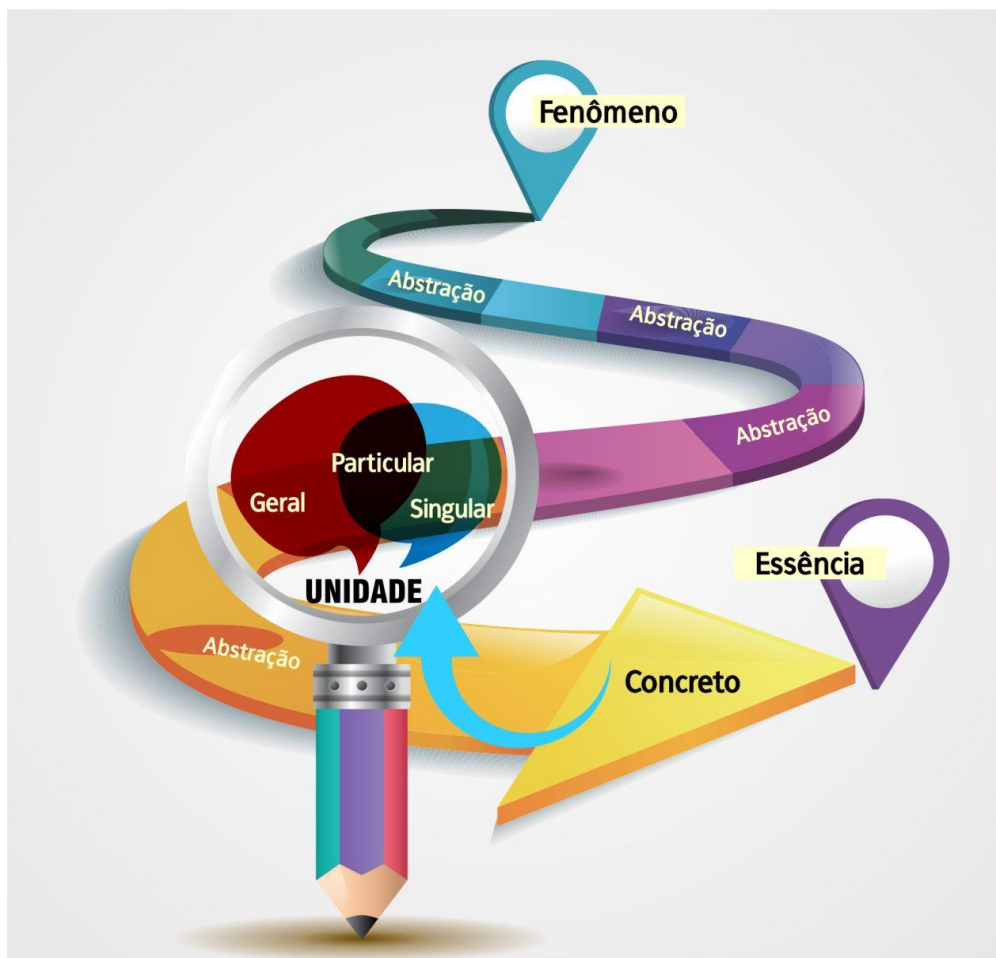
¹²⁰ Compreendemos que o singular é singular porque é uma síntese da unidade e luta de contrários em relação às múltiplas determinações do geral sobre ele. Se não fosse desse modo, não haveria singular, não haveria movimento, nem desenvolvimento das formas materiais. O particular exercer nesse processo a função mediadora concretiza-se como a unidade do geral com o singular.

determinantes de compreensão da totalidade concreta do objeto investigado. Essa compreensão é representada por Cheptulin (2004, p. 276) quando esclarece que:

A medida que explicamos, um após o outro, os processos que constituem o conteúdo do objeto estudado, à medida que colocamos em evidência os aspectos e as ligações necessários que lhes são próprios, surge a necessidade de reagrupar esses conhecimentos em um todo único, de os fundamentar em um princípio único, de se representar todos os aspectos e ligações necessários em sua interdependência e sua correlação.

Em conformidade com essa lógica, a Metodologia *Hodos* Dialético é o *modus operandi* do método que medeia a produção da síntese teórica sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. Os três aspectos característicos da Metodologia *Hodos* Dialético e suas particularidades com o Materialismo Histórico Dialético são representados na Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Aspectos característicos da Metodologia *Hodos* Dialético



Fonte: Autor

Conforme representado na figura 3, o movimento do fenômeno em direção à essência compreende o caminho investigativo; a ascensão do abstrato ao concreto é o processo analítico, a investigação propriamente dita; a determinação das relações universais (singular, particular e geral) do objeto é parte da síntese provisória do processo investigativo, o desvelamento da sua identidade.

Tomando como referência a relação singular, particular e geral, caracterizamos a Metodologia *Hodos Dialético* pela seguinte qualidade: Nos aspectos gerais, é um processo metodológico que objetiva a produção de conhecimento com a orientação de um método científico; Sua particularidade é caracterizada pela orientação teórico-metodológica do Materialismo Histórico Dialético; O uso de Sessões de reflexão crítica, como procedimento de produção de dados, e das Unidades analíticas do concreto real no processo de análise, é o que singulariza essa metodologia. Nos tópicos seguintes, explicamos a estrutura e sistematização da Metodologia *Hodos Dialético* no desenvolvimento desta investigação.

5.1 Sessões de reflexão crítica: processo de produção de dados e identificação das manifestações do fenômeno

Estruturadas por meio das narrativas¹²¹ dos professores sobre suas vivências e experiências em seus processos formativos e profissionais, as sessões de reflexão crítica fundamentaram-se no princípio da historicidade¹²² para produção de dados que evidenciassem as manifestações de desenvolvimento profissional em suas múltiplas sínteses e estágios desenvolvimentais, ao longo do percurso formativo desses professores.

Abrahão (2008), ao reconhecer o uso de narrativas como fonte de dados na pesquisa em educação, sobretudo na formação de professores, afirma que elas têm tripla dimensão: como ato de narrar a própria vida pelos professores elas são um fenômeno, é a própria história contada, a narrativa em si; como parte de um processo investigativo, é um dispositivo científico; e, como processo de ressignificação do vivido quando oportuniza a reflexão crítica dos

¹²¹ Para Prado e Soligo (2007, p. 48) as narrativas “(...) supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos apresenta com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de revelar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é particularmente interessante são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é que se constrói a partir das partes escolhidas”.

¹²² Nas contribuições de Hahn e Kosing (1983, p. 84), o princípio da historicidade: “(...) exige que se analise sempre a forma e a origem de cada fenômeno, de cada processo, o estágio de desenvolvimento em que se encontra e como se apresentam as suas outras perspectivas de desenvolvimento. Só isso é que permite penetrar mais profundamente na essência, nas leis, do fenômeno em questão”.

professores no sentido de produzirem processos de conscientização sobre determinadas vivências e experiências que antes não haviam sido compreendidas, é um processo formativo.

Para Cunha (2012, p. 100), as narrativas são expressões da memória. Conforme o autor,

As narrativas como expressão da memória que imprime identidade e alteridade, constituída por falas e silêncios que significam é construção dinâmica e singular, ocorrendo por processos de interpretações ou transformações das lembranças, das memórias, reveladas pela linguagem e reguladas pelas emoções, pelos estados de ânimo, pelos contextos diversos no qual se evocam memórias e pela reação com um outro diferenciado e diferenciador. Este caráter peculiar da narração não é somente limite, mas também possibilidade, ao permitir entender a consciência de si como trespassada por uma multiplicidade de elementos não fixos, proporcionando a compreensão da subjetividade e a produção de conhecimento.

Com base nisso, as narrativas¹²³ consistem em formas de produção de significações que colocam os professores em conexão com suas histórias, oportunidades para compreensão das singularidades, particularidades e os aspectos gerais de seus processos formativos. Para Josso (2007, p. 414), a produção de narrativas sobre histórias de vida é “(...) uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação”.

Dito isso, compreendemos que, pelas palavras dos professores, os fatos, acontecimentos, as situações narradas expressam significações, e, por meio dessas significações, conscientizam-se das mediações dessas relações para seus processos formativos. Em Bakhtin (1981, p.176), a palavra

(...) não é um objeto, mas um meio constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela basta a uma consciência, uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra [...]. Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoadas das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele a recebe de outro e é repleta de voz do outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto e é impregnada da interpretação de outros.

¹²³ Ferreira (2006, p. 55) compreende que “(...) o uso de narrativas, em particular as narrativas de formação, poderá se tornar um caminho fecundo para se entender as singularidades e particularidades dos processos formativos e suas implicações na atividade prática dos professores, se colocado na perspectiva da relação dialética entre a díade individual/social. Isso pressupõe que não se tratará apenas de narrar o processo formativo, mas de analisar suas interconexões com o contexto, as formas de apreendê-lo, de refletir sobre o seu significado”.

Vigotski (2010), por sua vez, explica que a palavra¹²⁴ é o meio de realização do pensamento humano. Para esse autor, a palavra, como elemento essencial à linguagem humana, carrega no seu significado a generalização do pensamento. Assim, o pensamento se realiza pela palavra que se materializa nas narrativas dos professores.

Nessa discussão, ambos os autores reforçam a função social da palavra significada¹²⁵ e o seu caráter histórico. Essa função consiste na linguagem como “(...) meio de comunicação social, de enunciação, e compreensão” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Por meio da palavra, os professores narram suas trajetórias de vida e vão significando suas histórias¹²⁶. Essas narrativas são sempre acompanhadas de processo reflexivo.

O que significa afirmar que, ao serem convidados a narrarem sobre determinados momentos de suas vidas que foram fundamentais ao seu desenvolvimento profissional, os professores também eram estimulados a produzirem, no plano psíquico, o conhecimento de si. Identificando, por exemplo, suas experiências formadoras e transformadoras as quais identificamos como sendo vivências.

Ao comentar sobre essas experiências formadoras no processo narrativo dos professores, Josso (2004, p. 40) sugere o termo recordação-referência¹²⁷. Segundo a autora, essas experiências podem ser utilizadas “(...) como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro”.

Nesse processo que se desenvolve pela ação de narrar a própria história, mediado pela linguagem, os professores vão descrevendo, informando e produzindo sínteses sobre si mesmo e suas múltiplas relações, configurando um processo reflexivo¹²⁸. Nessas reflexões, abrem-se possibilidades para novo processo de produção de significações.

¹²⁴ Para Vigotski (2010, p. 479), “As experiências mostram que o pensamento não se exprime em palavra, mas nela se realiza”.

¹²⁵ A palavra sem significado “(...) não é palavra, mas um som vazio. Privada do significado, ela não pertence ao reino da linguagem” (VIGOTSKI, 2009, p. 10).

¹²⁶ Prado e Soligo (2007, p. 51) comentam que ao narrar “(...) visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram “esquecidos” no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas sim, estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos”.

¹²⁷ Em nossa investigação fazemos referência a esse termo no aspecto simbólico e instrumental da narrativa dos professores. Compreendendo a complexidade de se definir o momento exato de determinada vivência, fazemos uso do termo recordação-referência para identificar de modo instrumental os momentos em que os professores significavam como sendo transformadores para seus processos formativos.

¹²⁸ Josso (2004, p. 41) destaca que a construção das narrativas de cada indivíduo “(...) conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica”.

Na busca pelas suas recordações-referências, é possível que os professores, ao construírem os entrelaces do seu movimento constitutivo, tomem consciência sobre outros momentos importantes para seu desenvolvimento profissional. Construindo as diversas relações envolvendo suas necessidades, motivos, contradições e superações, vão refletindo criticamente sobre o que foram, o que são e quem pretendem ser.

Para Ghedin (2006, p. 141), o processo reflexivo nos conduz à compreensão de nós mesmos e das nossas relações pessoais, profissionais e institucionais. Conforme o autor,

Não há o que possa explicar melhor o sentido de nossas práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades de estabelecer-se em nós um processo sistemático de reflexão sobre elas. O que fazemos não se explica pelo como fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos. Estes significados não são latentes mas emanam, de fato, dos sentidos que construímos. O fazer prático só tem sentido em face do horizonte de significações que podemos conferir ao nosso por que fazer. Porém, isto pode estar marcado, por um processo de dominação ideológica e alienante. O horizonte dos significados possibilita-nos um descortinar dos sentidos de nossa prática em relação às outras práticas sociais. Um fazer não refletido sistematicamente impede-nos o horizonte do sentido.

Com base nisso, todos os procedimentos metodológicos desenvolvidos neste dispositivo de produção de dados foram orientados pelo caminho que objetivou o movimento de reflexão crítica dos professores sobre suas vivências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação. Essa forma de reflexão se efetivou pela autoanálise dos professores sobre as ações desenvolvidas antes, durante e depois dos estudos na Pós-graduação em Educação, conduzindo-os à tomada de consciência sobre algumas vivências transformadoras para seu processo formativo e mediando condições para a produção de significações que indicaram o fenômeno desenvolvimento profissional.

A reflexão crítica caracteriza-se pela tomada de consciência do indivíduo sobre suas maneiras de pensar, sentir e agir na realidade social. Para Ghedin (2006, p. 138),

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante aos problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa.

Com base nas ideias do autor, refletir criticamente possibilita ao indivíduo compreender dialeticamente sua história como parte de um movimento integrado à realidade social, produzindo condições para que o mesmo desvele os nexos e as relações constitutivas do seu desenvolvimento e as mediações da realidade social nesse processo constitutivo.

Buscando o caminho que possibilitou processos de reflexão crítica dos PCIs, organizamos este dispositivo em três ações sequenciadas: Ação 1 - Seleção dos professores colaboradores da investigação; Ação 2 – Entrevista memorial; Ação 3 – Sessão de confrontação e síntese.

Na ação 1, orientados pelo objeto e objetivos da investigação, definimos os critérios e o processo de seleção dos PCIs. O critério fundamental dessa seleção foi a identificação da manifestação do fenômeno desenvolvimento profissional como ponto de partida para o início da investigação.

Na ação 2, referenciado pela ideia da memória¹²⁹ como fundamento das narrativas dos PCIs, realizamos uma entrevista memorial com cada PCI, a fim de produzir dados que evidenciassem o movimento de seus percursos formativos, perpassando as motivações pela docência no ensino superior, o ingresso na Pós-graduação em Educação, as ações desenvolvidas no estudo, e as significações desse estudo para o desenvolvimento da sua atividade docente. Nessa ação, os PCIs descreveram, informaram, analisaram e produziram sínteses sobre seu percurso formativo, evidenciando aspectos importantes da manifestação do fenômeno desenvolvimento profissional.

A ação 3 representou um momento de condução dos PCIs a refletirem criticamente sobre determinadas vivências e experiências narradas na entrevista memorial. Confrontados por meio de questionamentos sobre alguns trechos das narrativas, os PCIs produziram esclarecimentos e aprofundaram discussões que estavam confusas ou haviam sido apresentadas de forma superficial por eles. Esse momento caracterizou-se pela manifestação de um pensar crítico dos PCIs, ao produzirem novas significações sobre seu percurso formativo e novas sínteses a respeito de suas vivências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação.

Na figura 4, a seguir, apresentamos ilustração com as ações constitutivas das seções de reflexão crítica.

¹²⁹ Conforme Cunha (2012, p. 101-102), a memória “(...) assinala nossa singularidade, direcionando as possibilidades de ser e fazer.”

Figura 4 - Sessões de reflexão crítica



Fonte: Autor

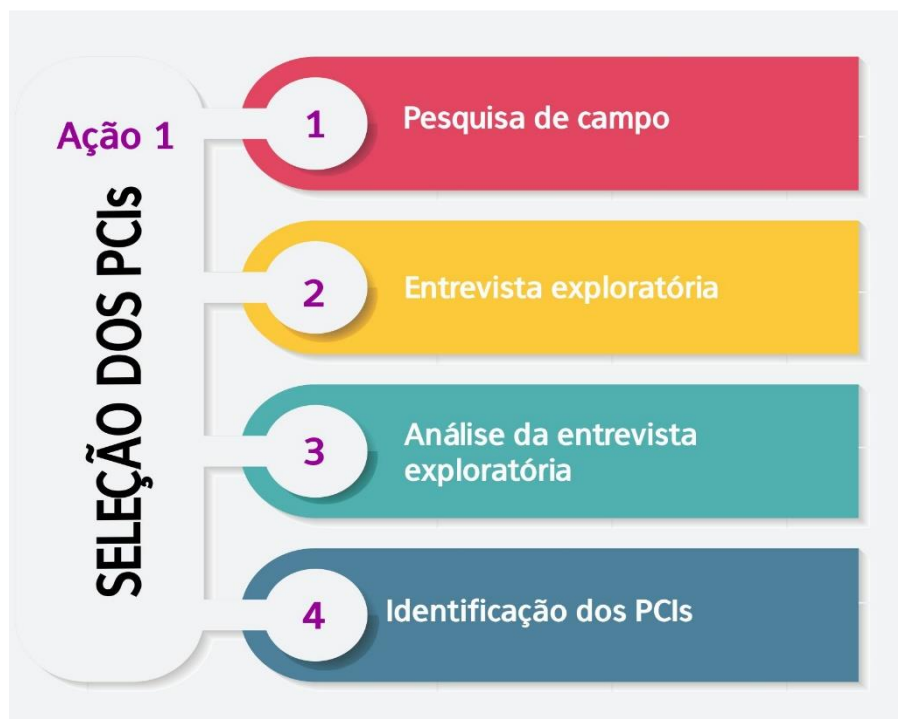
A reflexão crítica foi mediada pelas intervenções do pesquisador durante a entrevista memorial e a sessão de confrontação e síntese. Por meio dessas intervenções, os PCIs evidenciaram suas compreensões e identificaram o movimento do seu percurso formativo e as múltiplas sínteses produzidas nesse movimento. As intervenções também produziram oportunidades para que os PCIs produzissem significações sobre suas relações pessoais, institucionais e profissionais, em conexão com o estudo desenvolvido na Pós-graduação em educação. No tópico seguinte, explicamos cada ação constitutiva das sessões de reflexão crítica.

5.1.1 Ação 1 – Seleção dos professores colaboradores da investigação

Nesta ação, foi desenvolvido o processo de seleção dos PCIs e, conseqüentemente, a produção de dados que identificassem a manifestação do fenômeno desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. Sua realização se deu por meio da: definição de critérios de seleção; pesquisa de

campo para identificação dos possíveis PCIs; realização de entrevista exploratória; análise e identificação do critério *e*; e definição dos PCIs. A figura 5, esboça a sistemática da Ação 1.

Figura 5 - Ação 1 - Seleção dos PCIs



Fonte: Autor

Optamos por utilizar o termo professores colaboradores da investigação, para destacar que o processo de produção das narrativas dos PCIs consistiu da colaboração¹³⁰ de um profissional que, no processo de investigação, estava na condição de discente-pesquisador cooperando com o pesquisador-discente. Sobre essa relação colaborativa, Huberman (2013, p.77) considera que:

Uma das principais características da colaboração entre professores-investigadores e investigadores externos reside no facto de ser uma colaboração entre dois grupos que se posicionam, de modo diferente, em termos estruturais. Cada um vê o mundo através de um prisma diferente, no respeitante à prática e ao pensamento. Esta diferença preciosa pode proporcionar, ao investigador externo, uma possibilidade de oferecer trocas durante o processo de “negociação”. O professor-investigador oferece dados e conhecimentos; o investigador externo, ao escrever diferentes estruturas, pode, também, disponibilizar dados e conhecimentos.

¹³⁰ O termo colaboração está articulado ao seu carácter vocabular: auxílio, cooperação, parceria, etc.

Com isso, o autor esclarece que o estabelecimento de parcerias entre o pesquisador e os PCIs, na produção do conhecimento científico, oportunizam trocas de saberes que enriquecem o processo investigativo. Nos tópicos seguintes, apresentamos o movimento e a sistematização desta ação.

5.1.1.1 Critérios de seleção

Para a seleção dos professores colaboradores da investigação, foi necessário definir alguns critérios, os quais se articularam com os objetivos delineados para atender a discussão e resolução do objeto da investigação: a) ter realizado curso de doutorado e mestrado acadêmico em Educação; b) atuar como docente do ensino superior há mais de 5 anos¹³¹; c) disponibilidade para participar da entrevista exploratória; d) disponibilidade para participação das sessões de reflexão crítica; e) apresentar em suas significações produzidas na entrevista exploratória, indicativos¹³² de que o estudo na Pós-graduação em Educação mediou processos de desenvolvimento profissional.

5.1.1.2 Pesquisa de campo: seleção dos possíveis PCIs

Depois da definição desses critérios, realizamos pesquisa de campo para identificar os possíveis PCIs. Para isso, pesquisamos, na relação do corpo docente de três instituições de ensino superior da rede pública (2 estaduais e 1 federal), para identificar esses professores. Contribuíram para essa identificação, conversas e indicações de outros professores e coordenadores de cursos dessas instituições. Essas indicações foram feitas tomando como referência os critérios *a* e *b*, e a qualidade das relações profissionais desses professores com a instituição¹³³.

Nessa pesquisa de campo, identificamos quinze possíveis PCIs, com os quais estabelecemos um primeiro contato por *e-mail*. Enviamos um roteiro informando sobre nossa investigação e solicitando informações que nos possibilitassem a comprovação do critério *a* e *b*, além do convite para participação de uma entrevista exploratória. Dos e-mails enviados, recebemos resposta de nove professores, dos quais apenas cinco enviaram o roteiro respondido

¹³¹ Huberman (2013) considera que nesse período o professor já esteja estabilizado na instituição e no seu processo contínuo de constituição profissional.

¹³² Identificamos esses indicativos como manifestações do fenômeno investigado. Eles não produzem aprofundamento do objeto, mas apresentam indicativos que sinalizam necessidade de investigação, são possibilidades de concretização do objeto investigado.

¹³³ Essa qualidade foi significada pela responsabilidade, compromisso, dedicação e formação do professor indicado com a instituição em que atua.

e concordaram em participar da entrevista exploratória. Os outros quatro que responderam ao *e-mail* argumentaram problemas com disponibilidade para participar do processo e agradeceram pelo convite.

5.1.1.3 Desenvolvimento da entrevista exploratória

A entrevista exploratória se deu via e-mail. Nela inserimos um roteiro contendo três questões abertas, a fim de conduzir os professores a refletirem e produzirem sínteses sobre suas relações pessoais, profissionais e institucionais após a realização do estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação. As questões foram as seguintes:

- Questão 1 - Faça uma análise sobre o antes e o depois da realização do estudo na Pós-graduação em Educação, articulando as afetações disso para suas relações pessoais.
- Questão 2 - Produza articulações entre a realização do estudo na Pós-graduação em Educação e o desenvolvimento da sua atividade docente.
- Questão 3 - Comente sobre sua relação com a instituição onde atua, após a realização do estudo na Pós-graduação em Educação.

Combinamos com os professores um prazo de sete dias para retorno com as repostas. Após esse prazo, dos cinco professores que se dispuseram a responder as questões enviadas, somente quatro encaminharam respostas. O professor que não devolveu informou dias depois que, por questões de indisponibilidade, não poderia participar da investigação. Com isso, ficaram somente 4 professores cujas questões foram analisadas a fim de constatação dos indicativos do critério *e*.

5.1.1.4 Análise do corpus empírico da entrevista exploratória e identificação do critério e

Partindo da compreensão de que antes de qualquer processo investigativo é necessário que o pesquisador tenha consciência da materialidade do objeto investigado, a análise das questões produzidas pelos professores na entrevista exploratória objetivou identificar as manifestações do fenômeno desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação.

Essa ideia atende ao princípio da objetividade da observação (HAHN; KOSING, 1983), ou análise objetiva, a partir da materialidade do fenômeno investigado. Kosik (1976, p. 13) reforça essa compreensão ao afirmar que:

(...) o homem já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma oculta verdade da coisa distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente.

Com base nessas orientações, fizemos diversas leituras das respostas das questões enviadas aos professores, marcando os trechos narrativos que indicassem possível existência do fenômeno. A análise das significações produzidas pelos professores nessas narrativas levou em consideração a articulação das três repostas dos questionários, evidenciando, como síntese, possíveis transformações nas relações pessoais, profissionais e institucionais desses professores após o desenvolvimento da Pós-graduação em Educação.

Feito a leitura das respostas enviadas pelos quatro professores e buscando produzir síntese da articulação das três questões de cada um deles, identificamos que apenas três professores apresentaram indicativos do critério *e*. Na análise das respostas de um dos professores, suas significações indicavam que o mesmo reconhecia desenvolvimento mediado pelos estudos na Pós-graduação em Educação, entretanto, esse desenvolvimento foi acadêmico, visto que, conforme o professor, as contribuições foram identificadas somente na formação do pesquisador, suas produções científicas, o reconhecimento dos pares por conta da titulação, mas não fez referência, por exemplo, às contribuições do estudo na sua atividade docente. Por questões éticas, optamos por não fazer uso de nenhum trecho narrativo desse professor.

No quadro 1, a seguir, apresentamos síntese analítica da entrevista exploratória dos três professores que manifestaram significações de que as relações acadêmicas que desenvolveram no estudo na Pós-graduação em Educação mediaram seu desenvolvimento profissional:

Quadro 1 - Síntese analítica da entrevista exploratória

QUESTÃO	CONTEÚDO DA QUESTÃO	RESPOSTA ESPERADA	A confirmação das respostas esperadas nas três questões propostas aos PCIs representou a significação de transformações nas relações pessoais, profissionais e institucionais dos mesmos após a realização da Pós-graduação em Educação. Dessa forma, foi evidenciada a manifestação do fenômeno.
1	Desenvolvimento das relações pessoais	Afirmativo	
2	Desenvolvimento das relações profissionais	Afirmativo	
3	Desenvolvimento das relações institucionais	Afirmativo	

Fonte: Entrevista exploratória

Conforme já indicamos, a manifestação do fenômeno não explica ou concretiza desenvolvimento profissional, mas indica a sua possibilidade. E isso, nos deu condições de desenvolver um processo investigativo pautado nessa materialidade. No tópico a seguir, apresentamos os três professores selecionados.

5.1.1.5 Identificação dos professores colaboradores da investigação

Todos os PCIs selecionados atuam em instituições públicas da esfera federal ou estadual, e, além da docência, já ocuparam funções de gestão nessas instituições.

Como parte dos procedimentos éticos na pesquisa, optamos, em comum acordo com os PCIs, por utilizar nomes fictícios para cada um deles. De forma livre, foi sugerido e adotado o uso de nomes da Mitologia Grega: Calíope, Orpheu e Morpheu.

Nos subtópicos a seguir, apresentamos breve identificação dos professores, seguidos dos trechos narrativos que nos possibilitaram identificar o critério *e*, que foi fundamental na consolidação da escolha dos PCIs.

5.1.1.5.1 Calíope¹³⁴

Calíope é professora no ensino superior há 7 anos, ministra as disciplinas de Didática, Planejamento educacional, Avaliação e Alfabetização. No período da realização do processo de produção de dados, desempenhava a função coordenadora do Curso de Pedagogia da instituição onde trabalha. O critério *e* foi identificado a partir do seguinte trecho narrativo:

O estudo na Pós-graduação em Educação representou pra mim um salto muito grande, um salto qualitativo muito grande. Porque quando eu faço essa análise da própria compreensão que eu tinha de mundo a partir ali do mestrado, e quando eu fui pro doutorado, então eu vejo que deu um salto muito grande. Eu me desenvolvi como pessoa e profissional naquela experiência que tive.

¹³⁴ Calíope é a musa da poesia épica. Filha de Zeus e Mnemósine (memória), é uma das nove musas, que têm por missão a inspiração dos seres humanos para que estes se tornem criativos na arte e na ciência. Calíope, na mitologia grega, surge representada com um estilete e tabuinhas de escrita nas mãos. De porte majestoso, aparenta ser uma jovem mulher, coroada de ouro, com supremacia entre as musas suas irmãs. Camões, no início do Canto III de *Os Lusíadas*, pede a Calíope que o inspire para melhor contar a história de Portugal, como Vasco da Gama a relatou ao Rei de Melinde. Fonte: <https://www.infopedia.pt>

5.1.1.5.2 Orpheu¹³⁵

O professor *Opheu* tem 9 anos de atuação no ensino superior. No período da realização do processo de produção de dados, ele ocupava a função de chefe do Departamento de Educação e ministra as disciplinas de Projetos de pesquisa, Currículo e Prática na dimensão político-social. Com base no trecho narrativo a seguir, identificarmos a presença do critério *e* nas narrativas do professor e confirmamos sua participação na investigação:

Depois das minhas vivências na Pós-graduação em Educação, eu passei a compreender que a ensino, pesquisa e extensão não podem ficar desarticulados. Que o ensino superior por meio da articulação desses três pilares tem o papel fundamental de contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Como professor e pesquisador, eu compreendo que a Pós-graduação em Educação me possibilitou uma formação mais humana em relação a minha visão crítica em relação à docência e a sociedade.

5.1.1.5.3 Morpheu¹³⁶

Morpheu possui 16 anos como professor do ensino superior e ministra as disciplinas de Estágio supervisionado, Didática e Prática pedagógica. O professor também assumiu diversos cargos na instituição, bem como: Coordenador do Curso de Pedagogia, Coordenador Geral do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e Pró-reitor de Extensão. O trecho narrativo que indicou a presença do critério *e* foi:

Hoje, o meu olhar ele não é um olhar que é só pro objeto de estudo, eu tenho um olhar pro mundo, um olhar que é pra realidade como um todo, um olhar que é pra vida, um olhar que é pra vida e esse olhar pra vida ele foi proporcionado pela tese. Foi proporcionado pelo processo de construção da tese, e naquela etapa de construção da tese o olhar ali era clínico, ele era direcionado, mas o nível de leitura, as experiências que eu desenvolvi durante a construção da tese, ampliaram a minha visão.

Selecionados os professores Calíope, Orpheu e Morpheu, passamos para a Entrevista memorial, conforme apresentada no tópico seguinte.

¹³⁵ Orfeu era poeta e músico, filho da musa Calíope e de Eagro, rei da Trácia. Era o músico mais talentoso e quando tocava sua lira que lhe fora presenteada por Apolo, os pássaros paravam de voar para escutar e os animais selvagens perdiam o medo. As árvores se curvavam para pegar os sons no vento. Ele foi um dos argonautas que ajudou Jasão na viagem para buscar o Velocino de Ouro. Durante a ida, acalmava os tripulantes. Durante a volta, Orfeu salvou os outros tripulantes quando seu canto silenciou as sereias, responsáveis pelos naufrágios de inúmeras embarcações. Fonte: <http://eventosmitologiagrega.blogspot.com>

¹³⁶ Morpheu, que deriva da palavra *morphe*, que quer dizer literalmente “forma”, e por extensão significa “o criador das formas”. Na mitologia grega Morpheu era considerado o deus dos sonhos, e filho de Hipnos, deus do sono. Através das suas grandes asas, Morpheu tinha a capacidade de transportar-se silenciosamente por todo planeta, além de adquirir qualquer outra forma humana, manifestando-se nos sonhos de várias pessoas com diversas formas diferentes. Fonte: <http://eventosmitologiagrega.blogspot.com>

5.1.2 Ação 2 – Entrevista memorial

A utilização de entrevista¹³⁷ memorial partiu da ideia de estimular os PCIs a produzirem narrativas contendo recortes de suas vidas, relativos a seus processos formativos, a inserção e opção pelo magistério, em especial no ensino superior, o ingresso na Pós-graduação em Educação. Nesse movimento, também foram ressaltadas questões relacionadas à família, às relações profissionais, à formação inicial e às contradições presentes no percurso constitutivo dos PCIs. Para Cunha (1997, p.189),

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

O uso desse tipo de entrevista se adequou às necessidades da investigação, sobretudo, porque o desenvolvimento profissional é parte do processo histórico e constitutivo de cada PCI. Nesse sentido, foi necessário compreender, para além das vivências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação, outros momentos da vida desses professores que antecederam ou se sucederam ao estudo e tiveram relação com o mesmo.

A opção por fazer uso dessa técnica de produção de dados teve como embasamento os memoriais biográficos. Conforme Severino (2001, p. 175), o memorial é um tipo de autobiografia que se estrutura por meio de uma narrativa ao mesmo tempo histórica e reflexiva¹³⁸. Para esse autor, o memorial

Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-

¹³⁷ Sobre o uso da entrevista como dispositivo de produção de dados, Duarte (2004, p. 220) afirma que “(...) o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto avaliando, se auto afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias”.

¹³⁸ “O memorial é um texto em que o autor relata sua própria vida, apresentando fatos e situações considerados importantes ou interessantes, explicitando as marcas e sinais que contam, explicam e justificam sua trajetória. Assim trata-se de um texto de reflexão crítica e autocrítica” (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008, P. 137).

profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

Com base nas orientações de Severino (2001), desenvolvemos a entrevista memorial. Entretanto, diferentemente dos memoriais biográficos, em que se dá a escrita de si pelos próprios narradores, na entrevista memorial desenvolveu-se a narrativa de si pelos PCIs e a transcrição dessas narrativas pelo pesquisador. Enquanto no memorial a reflexividade¹³⁹ acontece no processo de escrita e socialização do memorial com outros pares, pela entrevista memorial, foi a intervenção do pesquisador por meio de uma questão desencadeadora da memória e de questões reflexivas que os PCIs foram estimulados a produzir reflexões sobre seu percurso histórico, articulando processos de formação¹⁴⁰ e desenvolvimento da docência como temas fundamentais. A figura 6 apresenta ilustração contendo as questões da Entrevista memorial:

Figura 6 - Ação 2 - Questões da Entrevista Memorial



Fonte: Autor

¹³⁹ Pérez Gómez (1999, p. 29) afirma que a reflexividade é “(...) a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

¹⁴⁰ Para Moita (2013, p. 115), “ter acesso como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e sobretudo o modo singular como age, reage, e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”.

A produção de narrativas pelas memórias dos PCIs reforçou a importância da linguagem como mediadora dos processos de significação e formação humana – uma vez que, pela linguagem, é possível mediar a relação humana com a realidade social e do indivíduo consigo mesmo. Leontiev (1978, p. 184) colabora na explicação de que a linguagem “(...) generaliza e transmite a experiência prática sócio-histórica da humanidade: por consequência, é um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência”. Nesse sentido, a memória, como função superior de psiquismo humano, é mediada pelos signos estabelecidos na linguagem humana. Recorremos a Luria (1979, p. 39) para explicar que a memória é:

(...) o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios.

Pelas palavras do autor, ficou evidente a ideia de que sem memória, as vivências e a experiência histórica da humanidade ficariam impossíveis de se concretizarem. Ao estimularmos as memórias dos PCIs, significou, nesses termos, a produção de significações sobre aspectos do passado que foram relevantes para cada um deles, uma vez que o passado sentido, percebido, recordado e significado é parte do movimento de reconstituição da trajetória histórica de cada indivíduo em suas relações com a realidade social. Por isso, fazer uso das memórias em uma entrevista, concretizou a apreensão do movimento constitutivo de cada professor numa visão de totalidade, isto é, o desvelamento de suas múltiplas relações e sínteses.

A sistematização da entrevista memorial deu-se, em primeiro lugar, na construção da relação de confiança entre pesquisador e PCIs. Nesse momento, apresentamos o objeto e objetivos da investigação e, também, orientações sobre a condução da entrevista. Ressaltamos sobre a importância das contribuições de cada PCI para a investigação e interrogamos se todos estavam de acordo em colaborar com suas narrativas. Também explicamos que a entrevista seria gravada e que a identificação de cada um deles seria resguardada por meio de nomes fictícios, aos quais, de forma livre, sugerimos nomes da Mitologia Grega. Superado essa parte, foi dado início às entrevistas que tiveram duração média de 43 minutos cada¹⁴¹.

Para Moita *apud* Gaulejac (2013, p. 117), a relação de confiança estabelecida entre pesquisador e PCI é essencial e interfere na qualidade dos dados produzidos. Segundo a autora,

¹⁴¹ A realização das entrevistas ocorreu em encontros individuais com os PCIs.

(...) a qualidade do material produzido depende do grau de implicação de cada participante, do desejo e capacidade de fazer memória da sua vida para encontrar, exprimir e analisar. Esta implicação gera-se a partir de um “contrato de confiança”, de uma negociação clara em torno dos objetivos do trabalho e do que se espera de cada um dos participantes. Esta clarificação contém também as condições deontológicas que se impõe e que dizem respeito ao “destino” do material recolhido e ao eventual anonimato dos intervenientes.

Após a construção desse vínculo de confiança, iniciamos a entrevista propriamente dita, por meio de uma questão desencadeadora da memória, essa questão serviu como gatilho para que os PCIs pudessem rememorar fatos e acontecimentos que pudessem evidenciar a gênese das suas relações com o objeto da investigação.

O restante da entrevista foi conduzido pelo uso de questões de reflexão feitas em conformidade com o movimento das narrativas¹⁴². Entre uma questão reflexiva e outra, produzimos pequenas sínteses, destacando nossa compreensão sobre as narrativas produzidas, de modo que despertassem novas intervenções dos PCIs sobre questões já narradas.

Nos tópicos seguintes, explicamos sobre o uso da questão desencadeadora da memória e das questões reflexivas.

5.1.2.1 *Questão desencadeadora da memória*

Numa sociedade complexa¹⁴³, como a que vivemos hoje, a linguagem, com suas funções de comunicação e organização do pensamento, é indispensável no desenvolvimento e recuperação da memória humana. Vigotski¹⁴⁴ (2007, p. 50) auxilia nessa compreensão ao afirmar que “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos”.

Fazer uso de signos possibilitou ao ser humano o desenvolvimento de sua memória¹⁴⁵, isso se concretizou nos processos de apropriação e objetivação de sua atividade de trabalho e na criação de instrumentos. Por isso, Martins (2011, p. 132) afirma que “a maior efetividade da memória requer, portanto, uma atitude ativa por parte do indivíduo”.

¹⁴² A ordem das questões de reflexão ou uso das mesmas dependeu das narrativas de um PCI para outro. Como o nível de diálogo de cada PCI foi diferente, uns se expressavam mais ou menos que os outros, e, por conta disso, em alguns casos não foi necessário fazer uso de algumas questões de reflexão, pois a mesma já havia sido atendida nas narrativas.

¹⁴³ Referimos-nos a sociedade humana letrada.

¹⁴⁴ Para esse autor, o “uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 2007, p. 20-30).

¹⁴⁵ “O desenvolvimento histórico da memória começa a partir do momento em que o homem, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la.” (VIGOTSKI; LURIA 1996, p. 114).

Cada PCI, ao ser entrevistado, não revelaria, por si mesmo, tudo que o pesquisador estimava ouvir, mas aquilo que estava disposto a falar ou que se recordava, pois a memória é seletiva: não guardamos tudo que vivemos, lembramos apenas daquilo que produziu determinadas afetações em nossas vidas. No caso do esquecimento, justificou-se a necessidade de instrumentos de memória como dispositivos para auxiliar no processo de produção de narrativas. Esses instrumentos foram representados pelo uso de questões de reflexão, conforme apresentamos no tópico seguinte.

Souza (2007, p. 63-64), em suas discussões sobre a importância de se investigar por meio de narrativas dos professores como processo formativo e informativo, destaca as contribuições da memória como fundamento dessas narrativas, quando esclarece:

Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (SOUZA, 2007, p. 63-64).

Conforme constatamos, trabalhar com a memória dos PCIs significou a construção de uma rede de relações de dados que evidenciaram o movimento e o desenvolvimento de cada um deles. Entretanto, trabalhar com memórias não significou capturar o passado acumulado do indivíduo em um depósito de armazenamento de lembranças, mas despertar nesse indivíduo a ação ativa de recordar, os fatos, os acontecimentos e relações sociais que produziram afetações em sua vida pessoal ou profissional. Com base nessas questões, fazer uso de uma questão desencadeadora da memória possibilitou estimular a organização das experiências e vivências do passado na consciência de cada PCI, em especial, as vivências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação.

A questão desencadeadora da memória foi articulada com base no objetivo geral da investigação e estabeleceu o tema e o conteúdo do diálogo com os PCIs. Conforme quadro 2, a seguir, apresentamos a questão desencadeadora desta investigação:

Quadro 2- Questão desencadeadora da memória

QUESTÃO DESENCANDEADORA DA MEMÓRIA	
Caro (a) professor (a), estou desenvolvendo a investigação cujo objeto de estudo é o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou situações sociais de desenvolvimento na atividade de estudos na Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação. Para isso gostaria de sua colaboração no processo de produção de dados, narrando fatos e acontecimentos de sua vida pessoal e profissional, com destaques para as situações sociais relativas à escolha pela docência no ensino superior e sua história como discente na Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação.	

Fonte: Entrevista memorial

Logo após o estabelecimento da questão desencadeadora da memória com cada PCI, iniciamos movimento de escuta das narrativas que estavam sendo produzidas, realizando intervenções sempre que necessário, seja para questionar sobre algumas questões que não foram compreendidas ou até mesmo para produzir breves sínteses sobre o que estava sendo narrado.

No quadro 3, a seguir, apresentamos como se deu o início das narrativas de cada PCI:

Quadro 3 - Início das narrativas dos PCIs

PCI	TRECHOS NARRATIVOS
Morpheu	Eu tenho uma família... eu tenho uma tradição familiar no magistério, né? Tenho duas irmãs que são professoras, minha mãe foi professora. Então, o magistério é uma marca familiar.
Calíope	Então, eu sou professora iniciante, posso me considerar assim, no ensino superior, mas já tenho uma experiência a mais... uma experiência maior na educação básica, como professora da educação básica, que foi exatamente, assim, a motivação, vamos dizer assim, pra essa construção da questão da docência.
Orpheu	Então, bom, o meu interesse pelo ensino superior ele está marcado por duas situações que eu considero bastante significativas. A primeira foi pelo fato de eu ter sido aluno dessa instituição. Então quando aluno dessa instituição eu sempre fui considerado aqui como o único das pessoas, um dos alunos questionadores. E nesse processo de formação enquanto acadêmico, aqui nesta instituição, eu fui me dando conta de que eu tinha possibilidade de um dia ingressar ao ensino superior porque eu tive bons professores que sempre, a partir de elogios, mas também que faziam considerações a respeito do meu desenvolvimento acadêmico e sempre me colocava essa possibilidade de um dia voltar pra instituição e contribuir com os quadros de formação de outros futuros professores.

Fonte: Entrevista memorial

Pelo que identificamos, o desenvolvimento da questão desencadeadora da memória determinou o início do diálogo, a partir de questões essenciais para se aproximar da gênese do objeto que estava sendo investigado. Por isso, a discussão se iniciou pelas narrativas dos PCIS sobre a opção pela docência e o ingresso na Pós-graduação em Educação.

Conforme os trechos narrativos apresentados, os PCIs iniciaram a discussão falando sobre suas motivações iniciais, articulando docência e formação, e isso representou um movimento de reflexão sobre seus percursos históricos, que foi conduzido por questões de reflexão, ao longo da entrevista. No próximo tópico, discutimos sobre essas questões e sua importância para a investigação.

5.1.2.2 *Questões de reflexão*

As questões de reflexão foram utilizadas como auxiliares nas lembranças e reflexões dos PCIs durante o processo de produção de narrativas, uma vez que, para Vigotski (2007, p. 37), a partir da adolescência “(...) lembrar significa pensar”. Essas questões reforçam o caráter mediato da memória. Vigotski (2007, p. 37), ao definir o caráter social da memória humana, reforça a essencialidade dos instrumentos e signos no processo de memorização:

Quando uma pessoa ata um nó no lenço para ajudá-la a lembrar de algo, ela está, essencialmente, construindo o processo de memorização, fazendo com que um objeto externo relembre-a de algo; ela transforma o processo de lembrança numa atividade externa.

As questões de reflexão são como esse “nó” que vai conduzindo a entrevista e possibilitando a digressão dos PCIs rumo às suas memórias. Cada questão estabelecida no movimento da entrevista orientou o ritmo, o foco e a busca de dados que evidenciassem as manifestações do fenômeno desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação, desde a sua gênese ao seu estágio mais atual nos PCIs.

A produção das questões de reflexão seguiu a orientação dos objetivos específicos da investigação. Elas foram organizadas em roteiro pré-estabelecido, a ordem e o uso das mesmas seguiu o desenvolvimento e o movimento do diálogo estabelecido com cada PCI, o que significa afirmar que, dependendo do conteúdo das narrativas, não houve necessidade de utilizar todo o roteiro de questões. Para o desenvolvimento desta entrevista memorial, utilizamos as seguintes questões de reflexão:

- Motivações para ingressar na Pós-graduação em Educação;
- Ações que constituíram o estudo na Pós-graduação em Educação;
- O desenvolvimento das relações do professor com as ações que envolveram sua com o estudo na Pós-graduação em Educação;

- Considerações sobre como a realização de estudos na Pós-graduação em Educação, cujo objetivo central é a produção de conhecimento, pôde mediar a prática educativa do PCI;
- Articulação entre a produção científica e a prática educativa do PCI;
- Considerações sobre a relevância do estudo realizado na Pós-graduação em Educação para mediar o desenvolvimento profissional do PCI;
- As mudanças nas relações do PCI com a IES¹⁴⁶ de trabalho após realização do estudo na Pós-graduação em educação;
- Autoavaliação do PCI sobre o antes e o depois da realização do estudo na Pós-graduação em Educação em relação à atividade docente no Ensino superior.

Entre uma questão de reflexão e outra, produzimos breves sínteses sobre as narrativas, como forma de estimular o processo reflexivo, tanto por parte do pesquisador como do PCI. Essas sínteses também tiveram como objetivo a condução da entrevista para o foco das questões propostas e do tema central discutido. Além do mais, elas apresentaram aos PCIs uma compreensão do pesquisador sobre o que estava sendo dito, e esse, por sua vez, poderia concordar ou discordar da fala do pesquisador. No quadro 4, a seguir, apresentamos uma das sínteses produzidas na entrevista com Calíope:

Quadro 4 - Modelo de síntese das questões de reflexão

<i>SÍNTESE QUESTÃO DE REFLEXÃO</i>
<p>Pesquisador: Então só fazendo aqui uma breve síntese, principalmente porque uma das perguntas que estava aqui para reflexão e você já deixou claro, que é a questão da motivação para fazer a Pós-graduação em Educação, que é a questão da formação. Então, pelo que eu entendi, você deixa claro que o interesse em se desenvolver enquanto profissional, enquanto poder contribuir para a sua formação, e é claro, se contribuir para a sua formação, contribui para as suas práticas, né? Esse foi a motivação principal para ingressar na Pós-graduação em Educação.</p>

Fonte: Entrevista memorial - Calíope

A produção de breves sínteses se articulou com a afirmação de que ao “(...) deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar à questão discutida e articulá-la de outra maneira em nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador” (SZYMANSKI, 2018, p. 15).

Entre questões de reflexão e breves sínteses, a entrevista memorial reuniu parte do movimento histórico dos PCIs, em que suas palavras conduzidas por memórias se convertiam em narrativas que significavam um mundo singular e a mesmo tempo geral de cada um deles.

¹⁴⁶ Instituição de Ensino Superior.

“Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1997, p. 187).

Assim, o uso dessas questões de reflexão colocou os professores em movimento de compreensão e reflexão sobre sua própria história. Para Orpheu, no depoimento a seguir, a Entrevista memorial lhe possibilitou fazer reflexão sobre sua história:

Quadro 5 - Depoimento de Orpheu sobre a Entrevista memorial

<i>TRECHO NARRATIVO - ORPHEU</i>
Eu acredito que é a primeira vez, não, segunda vez que eu tenho uma entrevista, eu diria, que me colocasse, que me coloca, na verdade, nesse processo de fazer essa memória retrospectiva.

Fonte: Entrevista memorial - Orpheu

Com base no que Orpheu destacou, o processo memorialístico pelo qual vivenciou com a Entrevista memorial foi mediado. Essa mediação foi construída pelos dispositivos de memória que se concretizaram com as questões de reflexão e as sínteses parciais das discussões produzidas ao longo da entrevista. Por conta dessas questões, produzimos meios de ter acesso a algumas memórias dos PCIs, em especial aquelas que nos auxiliaram a compreender o seu desenvolvimento profissional.

A conclusão da Entrevista memorial foi estabelecida pelas nossas últimas sínteses e considerações finais do PCI entrevistado. Ao término, agradecemos a participação de cada um deles, também informamos sobre o próximo encontro que foi realizado por meio de uma sessão de confrontação e síntese dos dados produzidos na entrevista memorial, conforme explicamos no tópico seguinte.

5.1.3 Ação 3 - Sessão de confrontação e síntese

A sessão de confrontação e síntese objetivou o aprofundamento dos processos de reflexão dos PCIs sobre o seu desenvolvimento profissional e o estudo realizado na Pós-graduação em Educação, por meio do processo de confrontação dos mesmos com trechos narrativos que indicavam ou havia a possibilidade da presença de recordações-referência.

Recuperamos a ideia de Josso¹⁴⁷ (2002) sobre as narrativas de professores para explicar que as recordações-referências são elementos simbólicos presentes nas narrativas dos

¹⁴⁷ Conforme a autora essas recordações-referência “(...) são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível,

indivíduos e significados por eles como transformadores para sua formação. Abrahão (2011, p. 90) também contribui com essa discussão, ao esclarecer que as recordações-referência

Constituem portanto, a natureza das narrativas de formação, as quais produzem, pela rememoração que permite revisitar e (re)significar o vivido, referências das motivações de determinadas escolhas, das influências que atravessaram trajetórias de vida, dos modelos, dos momentos vivenciais que fazem dos sujeitos singulares/plurais individualidades dinâmicas, porque reflexivas, em constante vir a ser, sendo.

Com base nas afirmações de Josso (2002) e Abrahão (2011), utilizamos o conceito de recordação-referência para identificar, no *corpus* empírico da Entrevista memorial, trechos narrativos que indicassem simbolicamente momentos relevantes para o processo formativo desses professores e que careciam de reflexão crítica. Para isso, realizamos a confrontação dos PCIs com esses trechos narrativos.

O processo de confrontação consistiu na estimulação dos PCIs a produzirem sínteses sobre trechos narrativos que considerávamos importantes para explicar o seu desenvolvimento profissional. Esse processo foi relevante porque ampliou a base empírica da investigação, possibilitando dados novos em relação aos que já tínhamos disponíveis e o aprofundamento dos antigos.

Assim, as sessões de confrontação e síntese consistiram em uma nova rodada de entrevistas orientadas por meio de questões produzidas com base em indicativos nas narrativas dos PCIs. Nesse movimento, eles esclareceram, aprofundaram e produziram novas sínteses sobre suas vivências e experiências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação e suas possibilidades para o desenvolvimento profissional.

Diferentemente da Entrevista memorial, na sessão de confrontação e síntese, utilizamos um roteiro individual contendo questões particulares a cada PCI, pois, durante o processo de leitura do *corpus* empírico das entrevistas, destacamos alguns trechos narrativos e, com base deles, produzimos questões que foram classificadas em: questões de esclarecimento, questões de aprofundamento e questões de síntese, conforme ilustração na figura 7:

que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientação de uma vida” (JOSSO, 2002, p. 40).

Figura 7 – Ação 3 - Questões da Sessão de confrontação e síntese



Fonte: Autor

Com base nessas questões, estabelecemos um processo de confrontação dos PCIs com suas próprias narrativas, estimulando-os a produzirem novas reflexões sobre o que foi dito. Ao ouvirem trechos de suas narrativas pela voz do pesquisador, os PCIs acompanhavam sua história sendo narrada. Fazendo relações entre passado e o presente, iam identificando e comentando sobre suas escolhas, necessidades e motivos que movimentaram suas ações ao longo do percurso narrado. Foi também um movimento de tomada de consciência de si, sendo formado por meio das novas significações que eram produzidas.

Para Cunha (1997, p. 187), “(...) as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações”. Por isso, com base na autora, sempre que confrontado com suas experiências e vivências, os indivíduos têm a possibilidade de reorganizarem seu pensamento, produzindo novas sínteses a respeito de sua maneira de pensar, sentir e agir diante da realidade social.

Com o objetivo de estimular os PCIs a essa possibilidade de reflexão, sistematizamos esta ação 3, que constituiu a Sessão de confrontação e síntese, conforme os seguintes

procedimentos: 1) Leitura do *corpus* empírico das entrevistas e identificação dos trechos narrativos para produção das questões conforme classificação apresentada na figura 7 e quadro 6; 2) Produção do roteiro contendo as questões do encontro presencial; 3) Realização do encontro presencial com os PCIs.

Nos tópicos seguintes, explicamos sobre a sistematização desta ação 3 e a classificação das questões que foram utilizadas nos roteiros para o encontro presencial da sessão de confrontação e síntese.

5.1.3.1 Leitura do corpus empírico da Entrevista Memorial

A leitura do corpus empírico da entrevista memorial de cada PCI foi feita atentamente no intuito de identificar trechos narrativos que indicassem a possibilidade de recordações-referência e que apresentaram conflitos de compreensão, necessidade de aprofundamento ou até mesmo para estimular os PCIs a refletirem sobre determinados aspectos envolvendo necessidades e motivações articuladas ao seu desenvolvimento profissional.

Depois de transcrita, de posse do áudio da entrevista e da sua transcrição impressa, fizemos a conferência de fidedignidade. Procedemos com o áudio, acompanhando no texto impresso, as pausas, entonações e cada frase pronunciada.

Nesse primeiro momento de leitura, aproveitávamos para marcar no texto aqueles trechos narrativos que despertavam nossa atenção e que tinham forte relação com o objeto da investigação. Essa foi a segunda¹⁴⁸ oportunidade de produção de compreensões sobre as narrativas dos PCIs.

Depois de conferida a fidedignidade do texto, prosseguimos com nova leitura. Agora para identificar os trechos narrativos que foram utilizados na confrontação dos PCIs. Essas leituras representaram um tipo de pré-análise dos dados. Nessa pré-análise, íamos identificando no movimento narrativo se os dados atendiam aos questionamentos produzidos na Entrevista memorial e o que seria necessário aprofundar na ação seguinte.

Após destacar os trechos narrativos de cada entrevista, fizemos a transferência de todos eles para um roteiro¹⁴⁹, no qual identificamos nossos objetivos com cada um deles: esclarecer,

¹⁴⁸ O primeiro movimento compreensivo dessas narrativas foi produzido durante a Entrevista memorial.

¹⁴⁹ Foi produzido um roteiro para cada entrevista. Nele foi estruturado questões de esclarecimento, aprofundamento e síntese. A ordem das questões seguiu a sequência das narrativas. Dessa forma, uma questão de esclarecimento poderia vir antes ou depois de qualquer uma das demais questões. Também não houve limite para a quantidade de questões. A necessidade da investigação e o conteúdo das narrativas mediante análise do pesquisador é que definiu essa quantidade.

aprofundar ou produzir sínteses. Mediante objetivo estabelecido, classificamos as questões com base nesses objetivos. No tópico a seguir, explicamos essa classificação.

5.1.3.2 Produção do roteiro contendo as questões do encontro presencial

Com base nos trechos narrativos que foram destacados após a leitura do corpus empírico da Entrevista memorial, produzimos um roteiro no qual cada trecho narrativo foi transformado em uma questão classificada¹⁵⁰ conforme nossos objetivos para com ela. Como elas foram produzidas a partir da Entrevista memorial de cada PCI e a confrontação era feita com os trechos narrativos dos mesmos, isso configurou o aspecto particular de cada entrevista.

Para sistematizar o roteiro, preparamos um quadro contendo três colunas. Na primeira coluna colocamos todos os trechos narrativos destacados; na segunda coluna definimos, para cada trecho narrativo, uma classificação para o tipo de questão que foi produzida; classificada o tipo de questão, na terceira coluna preparamos o questionamento feito a partir de cada trecho narrativo. Foram produzidos três roteiros, um para cada PCI, contendo questões produzidas a partir da leitura do *corpus* empírico de suas respectivas Entrevistas memoriais.

Com base nesse roteiro com questões, tivemos a oportunidade de explorar novo processo de significação produzido com a colaboração dos PCIs. Utilizamos o quadro 6 como referência para apresentamos os três tipos de classificação das questões e a sistematização do roteiro. Esse quadro serviu de referência para compreensão dos três tópicos seguintes, nos quais esclarecemos cada tipo de questão classificada.

¹⁵⁰ Ver quadro 6, Classificação das questões.

Quadro 6 - Classificação das questões da Sessão de confrontação e síntese

TRECHO NARRATIVO	CLASSIFICAÇÃO	QUESTIONAMENTO
<p>Bom, todas as disciplinas elas foram mediadoras desse processo. Uma das questões que o doutorado ele nos possibilita, e aí vai dependendo muito do objeto, é abrir horizontes. É um tempo que abre, mas é também um tempo que limita porque você tem um tempo pra dar conta da tua tese, e que você não consegue fazer aquilo que você gostaria de fazer. Apesar de eu ter contrariado minha orientadora várias vezes pelo fato de eu ter me matriculado em várias disciplinas que me ajudavam a clarear o objeto e para além do objeto, mas por conta do tempo ela às vezes limitava. No entanto, oficialmente eu fiz as disciplinas que são de orientação dela, no sentido de colaborar para a construção do objeto de tese e da própria produção da tese, mas informalmente, eu diria talvez, vou usar a expressão clandestina, eu fiz várias outras disciplinas que foram colaborando para esse meu processo formativo. Porque no doutorado ao tempo que eu me via como um pesquisador e um estudante no sentido de estar cursando, fazendo doutorado, toda aquela formalidade, mas eu nunca perdi essa dimensão do militante de tentar fazer uma perspectiva de educação popular. Então assim, eu aproveitava o máximo os eventos que iam acontecendo e que, de certo modo, me ajudava tanto na compressão do objeto, como também para ir além dele (pag. 10, linhas 279 – 293).</p>	<p>Esclarecimento</p> <p>Observação: Dúvidas pelo pesquisador quanto a presença de recordação-referência</p>	<p>Com base no que você falou, gostaria que você produzisse esclarecimentos sobre os trechos abaixo:</p> <p>“(…) todas as disciplinas elas foram mediadoras desse processo”.</p> <p>“Uma das questões que o doutorado ele nos possibilita, e aí vai dependendo muito do objeto, é abrir horizontes”.</p> <p>“Então assim, eu aproveitava o máximo os eventos que iam acontecendo e que, de certo modo, me ajudava tanto na compressão do objeto, como também para ir além dele”.</p>
<p>Nós, que éramos do doutorado, nós tínhamos a obrigação e eu diria assim a tarefa de orientar os mestrandos que estavam chegando. Então a nossa orientadora ela tinha uma dinâmica interessante que os doutorandos faziam aquilo que eles chamavam, antes da qualificação dos alunos, a chamada pré-qualificação. Essa pré-qualificação era feita pela leitura que os doutorandos faziam dos trabalhos, dos projetos de mestrado dos mestrandos, então esse processo era muito significativo, esse compartilhar de saberes (pag. 8, linhas 219 – 225).</p>	<p>Aprofundamento</p> <p>Observação: O pesquisador identifica a presença de recordação-referência, mas o PCI narra com superficialidade o trecho.</p>	<p>De que modo esse processo de colaboração dos pares mais experientes era importante para os mestrandos? e em que aspectos os doutorandos também eram afetados por isso?</p>
<p>Mas o que de fato marcou mesmo a minha inserção no ensino superior, opção de vir para o ensino superior foi exatamente a minha experiência na educação básica como professor formador. Sobretudo num período em que em 2000, 2000 a 2004, quando eu vivenciei uma experiência junto àqueles programas de formação de professores alfabetizadores, organizado pelo Ministério da Educação em parceria com as Secretarias de Educação. Então ao tempo que eu fui coordenador do programa eu também fui formador, como um sujeito, par mais experiente, dos colegas na formação. Então essa minha inserção nesse trabalho de formação dos colegas, dos pares, professores, eu fui identificando diferentes lacunas do processo formativo dos professores, que tem sua origem, que tinha sua origem de fato na formação inicial (pag. 3, linhas 58 – 65).</p>	<p>Síntese</p> <p>Observação: Tanto o PCI significa, quando o pesquisador identifica a recordação-referência no trecho narrado.</p>	<p>A partir do que você narrou, eu identifiquei que você destacou necessidades e motivos em relação ao seu ingresso na Pós-graduação em Educação.</p> <p>Nesse movimento, eu gostaria que você produzisse uma síntese envolvendo a seguinte relação:</p> <p><i>O professor formador e o pesquisador da formação de professores alfabetizadores.</i></p>

Fonte: Entrevista memorial

5.1.3.2.1 Questões de esclarecimento

Tomando como referência o quadro 6, as questões de esclarecimento foram produzidas com base em trechos narrativos compreensíveis pelos PCIs, mas que era necessário esclarecer ao pesquisador no sentido de ampliação dos dados. Na maioria das vezes, esses trechos narrativos apresentavam certa predicatividade¹⁵¹. Eram informações importantes que careciam de detalhes e objetivação, mas estavam confusas para a compreensão do pesquisador.

Os trechos narrativos desse tipo de questão revelavam dúvidas sobre a presença da recordação-referência tanto para o PCI quanto para o pesquisador. Por isso, a necessidade de esclarecimentos.

Para a produção desse tipo de questão, destacamos, do trecho narrativo selecionado, outros trechos que seriam utilizados no questionamento e solicitado aos PCIs que comentassem sobre eles. Ou seja, os questionamentos eram apresentados aos PCIs da seguinte forma: Líamos o trecho narrativo completo, em seguida, solicitávamos que eles esclarecessem sobre alguns trechos daquele trecho lido, conforme apresentamos no quadro 6.

5.1.3.2.2 Questões de aprofundamento

As questões de aprofundamento, embora também tivessem o objetivo de produzir esclarecimentos sobre determinado conteúdo narrado ou ampliar a discussão, foram produzidas a partir de trechos narrativos nos quais identificamos necessidade de aprofundamento de discussões de grande importância para o objeto da investigação, mas que foram narradas de modo superficial, ou que, para o PCI, a discussão não tinha sido significada com a relevância que ela tinha para a investigação.

A ideia central desse tipo de questão foi estimular a produção de recordações-referências pelos PCIs acerca dos trechos narrativos identificados, pois, embora não tenha sido significada de forma direta pelo PCI, para o pesquisador havia a possibilidade de esse trecho narrativo destacado apresentar indícios de uma recordação-referência.

Conforme questão de aprofundamento apresentada no quadro 6, ao narrar sobre determinada relação de colaboração com outros pares no estudo realizado na Pós-graduação em Educação, o PCI compreendia a importância daquela relação, mas significava-a de modo superficial. Foi necessário produzir um questionamento que o confrontasse com sua narrativa e

¹⁵¹ Conforme Vigotski (2009), este é um tipo de linguagem abreviada que ocorre quando os indivíduos do diálogo compreendem o conteúdo do discurso. Entretanto, essa compreensão estava apenas para o PCI. Em se tratando de produção de dados, foi necessário superar esse caráter abreviado da discussão.

o interrogasse, de modo a estimulá-lo a produzir reflexões sobre as afetações da relação com outros pares para seu desenvolvimento e para os outros.

Esse tipo de questão foi ao encontro da nossa necessidade em desenvolver o aprofundamento de discussões centrais¹⁵² à investigação. Quando essas discussões apareciam nas narrativas de modo superficial, era necessário fazer uso de questões de aprofundamento.

Outro aspecto de uma questão de aprofundamento é que, além de ser importante para o aprofundamento dos dados na investigação, contribuiu para que o PCI refletisse sobre determinadas ações realizadas no estudo que foram importantes para seu desenvolvimento formativo.

Na sistematização da questão de aprofundamento, o questionamento era feito em formato de interrogação ao PCI, logo após a leitura do seu respectivo trecho narrativo. Conforme quadro 6.

5.1.3.2.3 *Questões de síntese*

Após a leitura do trecho narrativo ao PCI, apresentamos dois aspectos que se relacionavam no trecho citado e solicitamos que ele produzisse uma síntese sobre aquela relação. Na questão apresentada no quadro 6, por exemplo, identificamos uma relação envolvendo a relação do ser professor formador e do pesquisador de professores alfabetizadores. Com base na leitura que realizamos do *corpus* empírico da Entrevista memorial, essa relação estava presente num determinado momento histórico que produziu novas necessidades ao PCI em relação ao seu processo formativo. Compreender essas necessidades foi fundamental ao desenvolvimento da investigação, por isso utilizamos esse tipo de questão a fim de aprofundar os dados e produzir novo *corpus* empírico com detalhes mais complexos.

No caso desse tipo de questão, o PCI significou a presença da recordação-referência, entretanto, nossa ideia era de que ele refletisse de forma mais crítica sobre o trecho narrado. A fim de que fossem apresentados novos detalhes e ampliasse sua compreensão sobre aquele momento histórico. Era oportunidade para que ele pudesse compreender aspectos essenciais ao seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, as questões de síntese objetivaram promover condições de reflexão sobre as recordações-referência, de modo a ampliar a produção de dados que evidenciaram com

¹⁵² Essas discussões centrais faziam referência aos dados que se alinhavam ao atendimento dos objetivos específicos da investigação.

profundidade, determinados momentos do movimento constitutivo dos PCIs. Ao produzirem sínteses sobre seu processo constitutivo, os PCIs produziam reflexões que ampliavam a compreensão sobre seu desenvolvimento profissional e significações que nos auxiliaram na apreensão das determinações desse desenvolvimento profissional.

5.1.3.3 Realização do encontro presencial da Sessão de confrontação e síntese

Após a produção dos roteiros com as questões, entramos em contato com cada PCI para combinarmos o encontro que caracterizou a Sessão de confrontação e síntese propriamente dita. Iniciamos o encontro explicando o objetivo da sessão, como procederíamos ao processo de confrontação e síntese, e que eles poderiam fazer intervenções sempre que necessário.

Nessa sessão, evitamos fazer intervenções nas narrativas dos PCIs, salvo quando havia necessidade de explicar detalhes da questão proposta ou quando a narrativa fugia do foco principal. Nesse caso, refazíamos a questão retomando o objetivo da mesma.

De acordo com o que já afirmamos, a sistematização da sessão foi desenvolvida pela leitura de trechos narrativos produzidos pelos PCIs, em seguida era feito o questionamento com base no trecho narrativo escolhido e lido. Ou seja, o movimento de cada questão era o seguinte: 1) leitura do trecho narrativo pelo pesquisador; 2) apresentação do questionamento; 3) síntese do PCI.

A sessão foi gravada com o consentimento de cada PCI, e o tempo médio de duração foi de 1h 30 min, superior ao tempo médio da Entrevista memorial. Isso em virtude da necessidade da leitura prévia dos trechos narrativos que originou cada questão proposta, e, também, por conta do novo momento de reflexividade estabelecido.

Pelo que já explicamos, os PCIs não eram confrontados com novas discussões, mas eram solicitados a refletirem e explicarem sobre e os porquês de algumas de suas afirmações. Ao serem confrontados com falas, acontecimentos e situações que já haviam narrado anteriormente, e estimulados a produzirem sínteses ou refletirem criticamente sobre o que foi dito, os PCIs aprofundaram discussões que não haviam sido recordadas no encontro anterior. O novo foi evidenciado nesse encontro, pela riqueza de detalhes e a profundidade das significações que foram produzidas.

Ao término da entrevista, solicitamos que cada PCI produzisse uma avaliação sobre o encontro realizado, se possível, fazendo relações com a Entrevista memorial. O que constatamos, com isso, é que embora cada um deles tivesse respondido questões diferentes, todos informaram que a Sessão de confrontação e síntese representou uma oportunidade para

repensarem sobre suas ideias, questionarem-se sobre elas e conhecerem melhor a si mesmos. Estimulando inclusive, a alguns, pensarem em ações para o futuro.

Com isso, considerando o dispositivo de produção de dados em sua totalidade¹⁵³, constatamos que ele também representou um processo de formação aos PCIs. Conforme Cunha (1997) trabalhar com narrativas é profundamente formativo¹⁵⁴. Isso se deu por conta da possibilidade que este dispositivo ofereceu aos professores para produzirem novas significações sobre seus processos formativos.

Nesse sentido, a principal ideia desenvolvida, a partir da produção de narrativas pelos PCIs e seu uso como dados nesta investigação, é a de que essas narrativas não representaram simples descrição do passado de cada um deles, mas conhecimentos produzidos sobre si mesmos, sua relação com os outros, sua atividade docente, e sobre a função da realidade social nessas múltiplas relações. Representou também a possibilidade de teorizarem sobre essas relações¹⁵⁵. Em Cunha (1997, p. 187), evidenciamos:

As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. E por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais (CUNHA, 1997, p. 187).

O que a autora destaca é que a produção de narrativas sobre as vivências e experiências dos indivíduos possibilita não só a reflexão sobre o vivido, mas a possibilidade dessa reflexão ser transformadora dele mesmo e da sua realidade social.

No tópico seguinte, avançamos para a análise do material produzido pelas Sessões de reflexão crítica e seguimos percorrendo o movimento do abstrato ao concreto.

5.2 Unidades analíticas do concreto real: dispositivo de ascensão do abstrato ao concreto

A investigação do fenômeno desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação foi realizada pela análise de dados que evidenciaram as manifestações das determinações constitutivas desse fenômeno.

¹⁵³ Todo o movimento produzido nas Sessões de reflexão crítica.

¹⁵⁴ “Estas reflexões favorecem a percepção de que a produção de narrativas serve, ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação. Ela permite o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado e expressar organizadamente seus pensamentos” (CUNHA, 1997, p. 189).

¹⁵⁵ Em vários momentos da produção das narrativas, os PCIs fizeram uso de referenciais teóricos para fundamentarem determinadas práticas ou formas de pensamento dos mesmos. Narravam sobre o modo como a teoria influenciava suas práticas e como isso implicava nas suas relações.

Determinações essas que revelaram o movimento e as mediações, isto é, a realidade concreta do fenômeno investigado.

Em Kosik (1976, p. 36), a realidade concreta se relaciona com a ideia de totalidade concreta¹⁵⁶. Conforme esse autor, a totalidade concreta “(...) não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um “quadro” total da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade”.

Com base nesse autor, o movimento que evidencia a realidade concreta do objeto investigado não parte da ideia da realidade como imutável, estática e cognoscível em sua forma final. Mas, cognoscível como síntese provisória daquilo que ela representa em determinado momento histórico. O concreto é sempre uma síntese provisória, um momento da matéria em permanente movimento. Por isso, nossa análise se fundamentou em possibilitar meios para compreendermos a síntese provisória/realidade concreta do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação.

Assim, as Unidades analíticas do concreto real constituíram o processo de abstração¹⁵⁷ na Metodologia *Hodos* Dialético. Esse processo tem como objetivo a produção de síntese teórica¹⁵⁸ que toma como referência o seguinte movimento:

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
- 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
- 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento (KOSIK, 1976, p. 31).

Esse movimento é essencial para apreensão das determinações do fenômeno investigado, partindo das mais simples para as mais complexas. Essas determinações “(...) carregam os traços essenciais da dinâmica e da estrutura do funcionamento do objeto investigado, permitindo explicitar a lógica de sua existência efetiva” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 227). Nessa compreensão, o concreto aparece como síntese histórica do fenômeno

¹⁵⁶ Para esse autor, a “(...) totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

¹⁵⁷ Ao se referir ao processo de abstração, Martins e Lavoura (2018, p. 226), destacam: “É ela – a abstração – que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraindo deste elemento suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise. Apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações significa, em última instância, apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva”.

¹⁵⁸ Concreto pensado. Isto é, a realidade concreta, estruturada por meio do processo de abstração desenvolvido pelo pesquisador.

investigado. O que significa afirmar que a realidade concreta, no processo investigativo, é representada como um todo multideterminado, uma síntese de múltiplas determinações.

Nesse sentido, o processo de abstração nos possibilitou compreender o movimento histórico do fenômeno e chegar às determinações de sua síntese mais atualizada, uma vez que somente por meio do processo de abstração é que “(...) a ciência é capaz de apreender aquilo que é inacessível a contemplação viva. Pode conhecer e demonstrar a necessidade e a universalidade das relações dos fenômenos na natureza e da sociedade” (KOPNIN, 1978, p. 159). Dessa forma, estruturamos esse processo de abstração na Metodologia *Hodos Dialético* a partir da:

- 1) Identificação de Trechos narrativos de significação (TNS), a fim de sistematizar e apreender as manifestações do fenômeno investigado;
- 2) Produção de Notas indicativas de significação (NIS) sobre cada TNS, objetivando apreender seus significados e suas relações no contexto global do *corpus* empírico;
- 3) Sistematização de Eixos narrativos de significação (ENARS) para apreensão das relações gerais, particulares e singulares das significações produzidas pelos PCIs em suas narrativas;
- 4) Organização de Unidades analíticas (UNA) e apreensão das categorias de análise (CALIS) para mediação da síntese analítica.

Como auxílio na organização dos dados, fizemos uso do *software MAXQDA*¹⁵⁹. O *software* também nos auxiliou na elaboração de quadros para preenchimento e organização dos dados analisados.

Na figura 8, a seguir, apresentamos ilustração contendo a estrutura constitutiva de cada unidade analítica. Em torno de seu núcleo estão os Eixos narrativos de significação¹⁶⁰, os quais são constituídos por TNS, pelos seus conteúdos particulares. Cada TNS possui sua respectiva NIS. O aspecto particular entre os elementos constitutivos de cada UNA é a mediação de uma categoria de análise. A CALIS é apreendida no processo de análise com base nos aspectos que se manifestam como indicativo das determinações constitutivas do fenômeno em cada UNA.

¹⁵⁹ *Software* para organização de dados na análise qualitativa com versão em português e diversos tutoriais disponíveis na *internet*. Disponível em versão limitada para *download* em: <https://www.maxqda.com>

¹⁶⁰ A quantidade de Eixos narrativos de significação na imagem é ilustrativa. Não há definição fixa em relação a esse número.

Figura 8 - Estrutura de unidade analítica



Fonte: Autor

Nos tópicos a seguir, desenvolvemos a discussão sobre o movimento do processo analítico, descrevendo e explicando cada um de seus momentos.

5.2.1 Identificação dos trechos narrativos de significação (TNS)

A identificação dos Trechos narrativos de significação correspondeu ao momento de identificação das manifestações do fenômeno investigado no *corpus* empírico¹⁶¹. Os TNS são trechos extraídos das narrativas dos PCIs e representaram a base constitutiva das UNAs.

¹⁶¹ “(...) o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 229).

Conforme já explicamos, o ponto de partida do processo de abstração é a apreensão das manifestações do fenômeno na realidade social, pois, sem a manifestação e revelação do fenômeno, “(...) a essência seria inatingível” (KOSIK, 1976, p. 12). No Materialismo Histórico Dialético, o conhecimento teórico parte das manifestações do fenômeno, mas avança para além dela, negando, assim, toda ou qualquer produção científica que se aprisione à descrição cuidadosa da realidade como produto investigativo. Martins e Lavoura (2018, p. 226) também partilham desse pensamento, ao afirmarem que:

A aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento – portanto, necessariamente onde se inicia o conhecimento. Entretanto, deve-se, partindo da aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial.

Nesse sentido, após a realização de várias leituras seletivas¹⁶² do *corpus* empírico de cada PCI, destacamos 201 (duzentos e um) TNS que evidenciavam relações com o fenômeno desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. A compreensão dessas evidências foi mediada pelas significações do professor, envolvendo seu desenvolvimento profissional e o estudo. Essas evidências foram representadas por indicativos de necessidades, motivos, relações acadêmicas, superações, transformações, e etc.

Com base nessas informações, o principal aspecto que identificou um TNS foi a sua relação com o objeto da investigação. Assim que o TNS foi identificado, fizemos sua seleção, colocamos em destaque as partes que caracterizam esse aspecto, e, continuamos a leitura do *corpus* empírico.

No TNS apresentado como modelo, no exemplo a seguir, conforme quadro 7, foi identificado indicativo de motivações do PCI para ingressar no estudo:

¹⁶² É importante recordar que uma prévia dessas leituras já foi realizada durante a preparação para a sessão de confrontação e síntese. Isso significa afirmar que a identificação dessas manifestações do fenômeno não se deu em única leitura do *corpus* empírico. A leitura realizada nesse momento do processo analítico foi do tipo seletiva. Em Marconi e Lakatos (2009, p. 22), “essas leituras tem por objetivo a seleção de informações mais importantes, relacionadas com o problema em questão”. Nas ações do processo de produção de dados, foram realizadas leituras do tipo de reconhecimento e exploratórias (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Quadro 7 - Trecho narrativo de significação

<i>TNS 01 - Orpheu</i>
Como o meu foco e como a minha inserção na Pós-graduação <u>ela foi motivada por uma causa bem concreta, que foi exatamente sempre na perspectiva de melhorar o trabalho pedagógico, elevar a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica.</u>

Fonte: Sessão de reflexão crítica - Orpheu

Nesse momento do processo analítico, o *corpus* empírico de cada PCI foi analisado em separado. Os TNS identificados foram transpostos pelo *software* para um quadro padrão configurado para nossa investigação. Após a identificação de todos os TNS, retornamos ao início de cada quadro para o momento de produção das Notas indicativas de significação. Conforme explicamos no tópico seguinte.

5.2.2 Produção das Notas indicativas de significação (NIS)

As notas indicativas de significação foram instrumentos de apreensão do significado da palavra¹⁶³ em cada TNS identificado nas narrativas dos PCIs. Entretanto, essa apreensão foi desenvolvida tomando como base as relações dos TNS no contexto geral dessas narrativas. Isto é, embora destacados, os TNS não foram analisados e interpretados de forma fragmentada. Pois cada palavra, segundo Vigotski (2009, p. 466):

(...) só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.

Com base nisso, sistematizamos a produção das NIS somente após diversas leituras sobre o *corpus* empírico da investigação. Quando já tínhamos compreensão parcial das narrativas, focamos sobre cada TNS para apreensão de suas relações no contexto geral das narrativas. Nesse momento, iniciamos a produção escrita das NIS, cujo conteúdo evidenciou generalizações, particularidades e singularidades do pensamento dos PCIs sobre suas relações com o estudo na Pós-graduação em Educação e o seu desenvolvimento profissional.

¹⁶³ Para Vigotski (2009, p. 398), o significado da palavra reflete a unidade do pensamento e da linguagem. Conforme esse autor, ele é uma “(...) unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. [...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos”.

A partir das NIS, foi possível construir uma rede de significações que, nos momentos seguintes da análise, nos aproximou das zonas de sentidos¹⁶⁴ de cada PCI. Na compreensão das NIS, o ponto de partida foi a apreensão da generalização que estava contida nela. Sobre essa compreensão, Vigotski (2009, p. 481) colaborou, ao afirmar que:

Para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização. Verifica-se, desse modo, que a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação.

A apreensão das generalizações nas NIS representou o ponto de partida para compreensão das significações produzidas pelos PCIS sobre as mediações de suas vivências no estudo na Pós-graduação em Educação para o seu desenvolvimento profissional. Pelas palavras de Luria (1979, p. 19, grifos do autor), identificamos contribuições que contemplam a ideia de que cada palavra significa um objeto, possui uma função de representação material e também “(...) permite analisar os objetos, distinguir nestes as propriedades essenciais e redirecioná-los a determinada categoria. Ela é o meio de *abstração e generalização*, reflete as profundas relações e ligações que os objetos do mundo exterior encobrem”.

A partir da afirmação dos autores, o significado da palavra reforça a função social da linguagem no processo de significação e mediação das relações sociais envolvendo os indivíduos entre si e consigo mesmo. Nesse contexto, Vigotski (2009) contribui, ao afirmar que a “(...) comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana”. Assim, as NIS expressam a unidade da relação pensamento e linguagem presente nas narrativas dos PCIs.

Com base nas palavras de Vigotski (2009) e Luria (1979), produzimos as NIS com base nas relações que os TNS estabeleciam no movimento das narrativas dos PCIs. O conteúdo dessas notas não representou simples interpretação de um trecho narrativo, mas apreensão das suas relações no contexto geral das narrativas. A seguir, apresentamos o movimento que sistematizamos para produção das NIS:

- 1) Leitura reflexiva do *corpus* empírico de cada PCI;

¹⁶⁴ Para Vigotski (2009, p. 467) “(...) na linguagem falada caminhamos do elemento mais estável e constante do sentido, de sua zona mais constante, isto é, da zona do significado da palavra, para as zonas mais fluídas, para o seu sentido conjunto”.

- 2) Leitura reflexiva dos TNS de cada PCI;
- 3) Produção escrita das NIS.

O primeiro ponto a ser destacado é que a produção das NIS foi feita a partir do *corpus* empírico de cada PCI por vez. Para cada PCI foi preparado um quadro no qual preenchemos com o TNS de um lado e sua respectiva NIS do outro.

No processo de leitura reflexiva do *corpus* empírico, o objetivo foi o desenvolvimento de compreensão sobre as narrativas dos PCIs. Recordando que esse não foi o primeiro momento em que fizemos leitura do *corpus* empírico, durante o processo de produção dos dados, já havíamos realizado movimento semelhante. O que implica afirmar que já tínhamos compreensão das narrativas, e, por isso, não se tratou de leitura exploratória¹⁶⁵ nesse momento, mas de leitura reflexiva.

Na leitura reflexiva o processo de apreensão do conteúdo do material lido é mais complexo (CERVO; BERVIAN, 2002). Produzimos reflexões, relacionando os trechos lidos no contexto da sua realidade social. Para isso, nossa compreensão sobre a reflexão produzida também foi mediada pelos fundamentos do Materialismo Histórico Dialético. Em Marconi e Lakatos (2009, p. 21), esse tipo de leitura “(...) implica estudo, reflexão, entendimento dos significados. Exige esforço reflexivo realizado através das operações de análise, comparação, diferenciação, síntese e julgamento”.

Para isso, no desenvolvimento da leitura reflexiva, produzimos anotações paralelas sobre os pontos que consideramos importantes para a investigação, sobretudo, aqueles que destacamos como TNS. A leitura reflexiva de cada TNS também seguiu o mesmo movimento produzido na leitura do *corpus* empírico de cada PCI em seu conjunto. Nesse momento, produzimos interpretações do TNS em si, em seguida, articulamos essas interpretações às anotações paralelas produzida na leitura anterior.

No processo de produção escrita das NIS, produzimos sínteses sobre as leituras realizadas, contendo tanto a interpretação do TNS em si, e sua articulação no contexto geral do *corpus* empírico de cada PCI. No quadro 9, a seguir, apresentamos um modelo de NIS cuja constituição foi organizada da seguinte forma: Em uma coluna, dispomos os TNS de cada PCI em separado e, em coluna paralela, produzimos ao lado de cada TNS sua respectiva NIS; No espaço destinado a cada NIS, primeiro fizemos uma interpretação do TNS, em seguida,

¹⁶⁵ Em Marconi e Lakatos (2009, p. 22), “(...) é uma leitura de sondagem, tendo em vista localizar as informações, uma vez que já se tem conhecimento de sua existência”.

colocamos em negrito uma análise tomando como referência o referido TNS em suas relações no contexto geral das narrativas.

Quadro 8 - Notas indicativas de significação

<i>TNS 01 – PCI: Calíope</i>	<i>NIS 01 – PCI: Calíope</i>
Então eu penso que uma das questões assim de muita contribuição do mestrado foi isso, do percurso que eu fiz no mestrado foi esse aprofundamento da pesquisa, né? Porque no doutorado a gente não... eu não discuti muito isso de modo mais aprofundado, até por conta do enquadramento da minha linha, que era muito positivista, era muito... então a gente tinha que ficar um pouco fechado naquilo ali, mas eu destaco essa questão da pesquisa, do amadurecimento mesmo da pesquisa.	Calíope revela que no mestrado houve um movimento de maior criticidade na sua formação como pesquisadora. Nas leituras do corpus empírico, o sentido dessa relação diferenciada de Calíope, foi evidenciado pela relação conflituosa com o grupo de estudos no doutorado. Esse conflito também foi significado por ela como uma questão que devia ser superada para o seu desenvolvimento no estudo. Ela precisava apreender as discussões do grupo e ao mesmo tempo tinha consciência de outras necessidades em relação aos seus estudos.

Fonte: SRD – Sessão preliminar: Calíope

Conforme observado no quadro 9, a produção de NIS superou a simples descrição de trechos narrativos, avançamos para a compreensão da complexidade que evidenciaram as motivações dos PCIs em cada TNS. Isso nos levou a compreender que, na análise do discurso do outro, não nos basta apenas interpretar suas palavras pronunciadas, mas apreender suas motivações ao pronunciá-las¹⁶⁶, sobretudo porque as palavras, além do seu aspecto semântico, possuem o aspecto psicológico, e isso foi fundamentado pela ideia de que “o significado da palavra pode modificar-se, em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra” (VIGOTSKI, p. 408).

Pelo movimento que explicamos até aqui, as NIS não só constituíram as bases para apreendermos o significado dos TNS de cada PCI, como também nos possibilitaram pistas para nos aproximarmos das suas zonas de sentido, uma vez que, nessa análise, caminhamos das zonas mais estáveis - o significado - para as zonas inconstantes - o sentido. Isso pôde ser observado na qualidade das leituras reflexivas que fizemos à escrita das NIS.

A produção de NIS não explicou o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. Sua mediação no

¹⁶⁶ “Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do plano verbal: a sua motivação” (VIGOTSKI, 2009, p. 481).

processo analítico foi a de possibilitar ao pesquisador a base das mediações necessárias para essa apreensão. Isto é, as NIS nos auxiliaram nos movimentos seguintes do processo analítico.

Reunida essa base de significações, a partir das relações particulares entre os TNS, estruturamos os Eixos narrativos de significação. Essas relações tiveram, como aspecto particular, o conteúdo geral de cada TNS e a produção de NIS foi essencial para a apreensão do conteúdo geral. Por meio dele, constatamos os indicativos do singular e do particular nos TNS. No tópico seguinte, explicamos como foi desenvolvido esse momento do processo analítico.

5.2.3 Estruturação dos Eixos narrativos de significação (ENARS)

Nesse momento do processo analítico, reunimos os TNS que se relacionavam por meio de conteúdos gerais e constatamos seu conteúdo temático. Essa relação nos possibilitou reunir grupos de TNS e estruturá-los em Eixos narrativos de significação. A análise desses ENARS revelou as generalizações e possibilitou aproximação com os aspectos singulares e particulares das significações dos PCIs sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação.

A estruturação dos ENARS foi fundamentada nas contribuições de Vigotski sobre o significado da palavra, já explicado na discussão das NIS, e Bakhtin (2003; 2006), em suas discussões sobre os conceitos de enunciado, tema e conteúdo temático. Para Bakhtin (2003), o enunciado é a unidade da comunicação verbal. Em suas afirmações, o autor destacou que:

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (BAKHTIN, 2003, p. 293).

Nossa compreensão em relação a essa afirmação é que os enunciados caracterizam uma forma de objetivação da linguagem no processo comunicativo. Assim, o autor complementa que a “(...) utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 279). Contextualizando essa discussão ao processo analítico, os enunciados foram representados por meio do TNS.

Já em relação ao conceito de tema, Bakhtin (2006, p.131, grifos do autor) nos auxiliou na compreensão de que ele se refere ao contexto sócio-histórico sobre o qual o enunciado foi

desenvolvido. Essa afirmação aproximou o conceito de tema ao aspecto psicológico da linguagem, isto é, o sentido¹⁶⁷ presente em cada TNS. Para o autor,

Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação *como um todo*. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu *tema*. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. A enunciação: “Que horas são?” tem um sentido diferente cada vez que é usada e também, conseqüentemente, na nossa terminologia, um outro tema, que depende da situação histórica concreta (histórica, numa escala microscópica) em que é pronunciada e da qual constitui na verdade um elemento.

A partir dessas afirmações, avançamos para a seguinte conclusão, em relação ao processo de estruturação dos ENARS: cada TNS continha um conteúdo geral, que se relacionou de modo particular com outros TNS, pelo fato de possuírem o mesmo significado discursivo. E, ao mesmo tempo, cada TNS também tinha um tema que revelou a tendência afetiva e volitiva do pensamento dos PCIs no momento em que foi narrado. Assim, foi por meio do conteúdo geral e constatação dos temas dos TNS que estruturamos os ENARS.

Nesse contexto, o conteúdo temático dos ENARS foi representado pelo conjunto de temas relacionados aos TNS que os constituíram. Dessa forma, o conteúdo temático não pode ser compreendido como um simples assunto, ou discussão geral, mas como o conjunto de temas que se relacionam em determinado texto, TNS ou conjunto de narrativas. O aspecto generalizado de cada TNS, isto é, a manifestação do seu conteúdo geral, deu pistas para apreensão dos significados e dos sentidos pelo conteúdo temático.

A sistematização dos ENARS consistiu no movimento de apreensão das particularidades das significações dos PCIS sobre a relação que envolveu o seu desenvolvimento profissional e o estudo vivenciado na Pós-graduação em Educação. Até aqui, havíamos trabalhado no *corpus* empírico de cada PCI em separado. Nesse novo movimento do processo analítico, constatamos as relações entre os TNS dos PCIs, apreendemos suas particularidades, reunindo num mesmo grupo aqueles se relacionavam pelo seu conteúdo geral.

¹⁶⁷ O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir* (BAKHTIN, 2006, p. 132, grifos do autor). O Autor também complementa que “(...) só a compreensão ativa nos permite apreender o tema. [...] Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar no contexto correspondente” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 136-137).

Em seguida, constatamos seu conteúdo temático. A sistematização do processo de constituição dos ENARS seguiu o seguinte movimento:

- Apreensão do conteúdo geral dos TNS, mediado pelas NIS;
- Particularização dos TNS que apresentavam mesmo conteúdo geral;
- Constatação do conteúdo temático de cada grupo de TNS;

Diante do que já destacamos, na apreensão do conteúdo geral dos TNS, utilizamos como auxílio, a leitura das NIS e seus respectivos TNS. A partir desse movimento, identificamos a discussão geral que estava explícita em cada um deles, isto é, seu significado discursivo.

Com o auxílio do *Software MAXQDA12*, na constatação do conteúdo geral do TNS, foi produzida uma codificação que nos permitiu reunir, num dado grupo, todos os TNS que se relacionavam pelo mesmo conteúdo geral. O conteúdo geral que reunia os TNS passou a representar a particularidade entre eles. Para cada novo conteúdo geral identificado, uma nova codificação era constituída. Na figura 9, a seguir, apresentamos, pelo painel principal do *Software MAXQDA12*, a ilustração do procedimento que realizamos. Do lado esquerdo, temos o *corpus* empírico do PCI selecionado, com todos os TNS destacados e suas respectivas NIS ao centro. À direita, na lista de códigos, um relatório quantitativo dos TNS e o conteúdo geral ao qual estavam reunidos.

Figura 9 - Painel MAXQDA12

The screenshot displays the MAXQDA12 software interface. The main window is titled 'Visualizador de Documentos: CALIOPE - Preliminar (Página 18/24)'. It shows a document with two paragraphs of text. The first paragraph is partially visible, and the second paragraph is highlighted in blue. The text in the second paragraph reads: 'R: Assim, vamos dizer que a minha produção ela caiu muito, por que? Porque quando eu terminei o doutorado em 2014, logo em 2015 eu já assumi a direção do curso. Então assim, particularmente tem sido muito difícil pra mim conciliar esses dois momentos. Porque quando assumi a direção do curso, é uma demanda de trabalho tão grande que você tem que dar conta, você tem que tomar pé de tudo, de como é que está acontecendo, pra resolver muita coisa. Então eu acabei nesses, já entrando pro quarto ano, eu acabei me acomodando nesse sentido porque eu não tenho tido mesmo esse gás de continuar com o meu ritmo de leitura, de problematização das questões pra poder produzir, né? Então eu caí muito.'

On the right side, there is a 'Lista de Códigos' (Code List) window. It shows a hierarchical structure of codes and their corresponding counts. The codes are listed under 'Lista de Códigos' and 'Conjuntos'. The counts are as follows:

Código	Contagem
Lista de Códigos	201
Indicativo da síntese desenvolvimental	31
Mediações do estudo nas relações institucionais	18
Mediações do estudo para a atividade docente	13
Ações de leituras e o estudo	8
Ação de produção científica e o estudo	7
Ação de relação com outros pares e o estudo	13
Ação do grupo de estudos e o estudo	9
Ação de disciplinas e o estudo	12
Ação de eventos e o estudo	10
Relação entre o ser professor e o ser pesquisador	18
Necessidades para Ingresso no estudo	14
Relação entre a docência e docência na educ. básica e sup...	22
Início na docência e docência no ensino superior	10
Mediações do estudo para o desenvolvimento ...	10
Generalizações sobre as ações no estudo	6
Conjuntos	201

Fonte: MAXQDA12

Conforme apresentado na figura 9 e quadro 9, dos 201 (duzentos e um) TNS extraídos do *corpus* empírico, 8 (oito) deles fizeram referência às leituras como uma ação constitutiva do estudo na Pós-graduação em Educação. O título do ENARS “Ação de leituras e o estudo”, representou o conteúdo geral dos TNS que representaram o ENARS, ao mesmo tempo, esse conteúdo geral definiu a particularidade desses TNS em relação aos demais TNS. Pelo auxílio da NIS, apreendemos as relações afetivas dos TNS e evidenciamos seu conteúdo temático. O conteúdo temático do ENARS foi representado pelos temas que constituíram cada TNS.

Quadro 9 - ENARS e quantitativos de TNS

COR	EIXOS NARRATIVOS DE SIGNIFICAÇÃO	QUANTIDADE DE TNS
●	Relação entre o ser professor e o ser pesquisador	18
●	Relação entre a docência na educ. básica e superior	22
●	Necessidades para Ingresso no estudo	14
●	Mediações do estudo para o desenvolvimento do pesquisador	10
●	Mediações do estudo para a atividade docente	13
●	Mediações do estudo nas relações institucionais	18
●	Início na docência e docência no ensino superior	10
●	Indicativo da síntese desenvolvimental	31
●	Generalizações sobre as ações no estudo	6
●	Ação de leituras e o estudo	8
●	Ação do grupo de estudos e o estudo	9
●	Ação de relação com outros pares e o estudo	13
●	Ação de produção científica e o estudo	7
●	Ação de eventos e o estudo	10
●	Ação de disciplinas e o estudo	12

Fonte: MAXQDA / Análise das Sessões de reflexão crítica

No quadro 10 a seguir, apresentamos modelo de sistematização do ENARS intitulado “Ação de leituras e o estudo”.

Quadro 10 - ENARS: Ação de leituras no estudo

EIXO NARRATIVO: AÇÃO DE LEITURAS NO ESTUDO		
PCI	TNS	CONTEÚDO TEMÁTICO
ORPHEU Sessão de confrontação e síntese	Uma primeira foi o contato com a literatura, né? O processo formativo à época que eu fiz o mestrado, - não sei como está hoje -, mas foi bastante significativo no sentido de me colocar no quadro das leituras em que à época se fazia em torno de formação de professores. Essa foi uma marca significativa que abriu possibilidades pra eu fazer a minha caminhada.	O sentido da leitura para Orpheu estava relacionado as mediações que ela possibilitou ao seu desenvolvimento como pesquisador no estudo.
ORPHEU Sessão de confrontação e síntese	E hoje eu compreendo isso, quando a minha orientadora reclamava de que eu queria dar conta de tudo na tese, né? Queria dar conta de muita coisa em torno de um objeto, então eu tinha que fazer recortes e opções, eu diria, “bom, eu vou recortar depois eu retomo.” Então, a tese, ela sempre tá para além dela mesma, porque a prática, o objeto que você estuda, quando ele reflete uma prática, uma realidade concreta, o real concreto, ela está sempre para além dela, porque o... a realidade concreta, o real concreto, ele é muito maior do que o texto que você apresenta. Então, eu precisava, eu diria assim, “eu tô fazendo a tese, mas tô fazendo para além dela” e essas leituras me ajudavam muito compreender isso.	O sentido da leitura se relacionava ao processo formativo do pesquisador e do professor.
MORPHEU Sessão de confrontação e síntese	Então foi esse outro nível de leitura, foi pra esse ponto que o outro nível de leitura que eu falo me levou despertando ou fazendo surgir outros questionamentos e levando minha visão também pra outros pontos que pra mim foram superinteressantes, foram superinteressantes por quê? Porque ampliou minha visão acerca do mundo, ampliou minha visão acerca da formação de professores, a formação de professores hoje pra mim tem uma importância bem maior do que antes disso, a formação de professores pra mim hoje ela tem uma abrangência muito maior do que antes, ela tem eu diria que um poder muito maior do que antes.	O sentido da leitura relacionado ao processo de reflexão crítica de Morpheu acerca da sua atividade docente e realidade social.
MORPHEU Entrevista Memorial	Mas eu não...mas isso por quê? Porque eu não tinha expectativa de que eu ia encontrar receitas nos textos, nos livros que eu tava tendo oportunidade de ler na Pós-graduação. Então a ajuda foi nesse sentido, eu me tornei um professor mais crítico, né?	O sentido da leitura relacionado a formação do professor crítico
MORPHEU Entrevista Memorial	E as próprias leituras. Eu ingressei na Pós-graduação em outro nível de leitura, né? É um outro... é um nível mais elevado, um nível bem mais técnico e isso também fundamentou mais os meus pensamentos, provocou outros questionamentos e essa... esse nível de leitura mais elevado foi me ajudando a construir outros conceitos, a construir outros pensamentos acerca da prática educativa, a prática pedagógica e da própria docência.	A leitura no estudo se relacionava com aprofundamento teórico de Morpheu e da sua compreensão sobre a atividade docente.

MORPHEU Entrevista Memorial	<p>Antes da vida acadêmica, por exemplo, (eu chego) Pós-graduação, eu não cheguei na Pós-graduação achando que ia resolver esse problema da educação todo. Eu não faço a leitura de um livro, de um texto com a expectativa que eu vou encontrar uma receita pra resolver problema. Certo? Então, (o contato) com essas leituras de nível mais elevado na Pós-graduação me ajudou a refletir de forma mais aprofundada sobre o que eu já fazia.</p>	
CALÍOPE Sessão de confrontação e síntese	<p>Então hoje eu entendo isso. E naquele momento eu não entendia, porque eu também não tinha essas leituras do Materialismo Histórico Dialético, era muito superficial. Então hoje eu entendo que aquele movimento foi necessário também pra eu poder a historicidade do objeto, né? Então eu acho que quando eu te digo que era necessário, que hoje eu vejo que foi necessário, e também ali na primeira entrevista eu demarcava um pouco isso, é porque pra que eu faça o confronto, pra que eu faça a crítica, eu preciso compreender também o objeto naquela dimensão ali, né? Então quando eu falo que gostaria de ir além é nesse sentido, porque hoje eu também já começo a fazer outros links, uma interface da avaliação, por exemplo, com a teoria de Vygotsky. Então já vou ampliando.</p>	<p>O sentido da leitura relacionado a apreensão da teoria que mediou os estudos de Calíope e a sua maneira de pensar, sentir e agir na realidade social.</p>

Fonte: MAXQDA / Análise das Sessões de reflexão crítica

A representação teórica de cada Eixo narrativo de significação consistiu em amplo esforço para apreensão das relações existentes entre os TNS e suas NIS. No movimento de representação dos ENARS, constatamos que outra relação mais complexa foi evidenciada. Os ENARS se relacionaram uns com os outros, no entanto, alguns deles evidenciaram determinada relação de interdependência no contexto da investigação.

Essa relação de interdependência foi justificada pelo fato de um único ENARS não ser suficiente para explicar as determinações constitutivas do fenômeno desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. Um ENARS isolado evidenciava apenas determinados aspectos do fenômeno, porém, não nos possibilitou a compreensão de sua complexidade.

Tomando como exemplo o ENARS intitulado “Ação de leituras no estudo”, ele apenas evidenciou situações em que os PCIS significaram sobre suas relações com as leituras no estudo. Mas foi necessário que esse ENARS se relacionasse com outros ENARS para que pudéssemos apreender a relação do ENARS “Ação de leituras no estudo” na totalidade que caracterizou o fenômeno investigado. Nesse movimento, foi necessário apreender quais ENARS se relacionavam com o ENARS citado, e foi, então, que constatamos que os ENARS intitulados *Ação de disciplinas e o estudo*, *Ação de leituras e o estudo*, *Ação de eventos e o estudo*, *Ação do grupo de estudos e o estudo*, *Ação de relação com outros pares e o estudo*, *Ação de produção científica e o estudo* e *Generalizações sobre as ações no estudo*, relacionavam-se de modo a evidenciar as relações acadêmicas que os PCIs desenvolveram com o estudo.

Nessa constatação, apreendemos que, além das relações acadêmicas com as ações do estudo, esses PCIs revelavam, por meio de suas significações, as motivações para o estudo e as mediações daquelas relações para a transformação de suas maneiras de pensar, sentir e agir. Isso fundamentou nossa compreensão de que o processo analítico desenvolvido se concretizou pela análise de unidades. Os ENARS representaram apenas elementos do processo analítico, que, isolados, não contribuía para a apreensão da complexidade do fenômeno investigado, mas, ao se relacionar com outros ENARS, evidenciaram unidades analíticas e categorias de análise.

Em Vigotski (2018), a análise mediada por unidades possibilita a explicação das propriedades de uma totalidade complexa. No tópico seguinte, explicamos essa ideia de análise por unidades e desenvolvemos discussão sobre as UNAS e as CALIS, como parte do movimento mais complexo do processo analítico.

5.2.4 Desenvolvimento das unidades analíticas (UNAs) e categorias de análise (CALIS)

As UNAs são unidades analíticas que, mediadas por categorias de análise, explicam as determinações constitutivas do fenômeno investigado; isto é, sua realidade concreta. Sobre a discussão de unidade, Cheptulin (2004, p. 275) nos auxilia, ao explicar que:

(...) as propriedades dos elementos dependem da estrutura do todo que eles constituem e a estrutura desse todo depende desses elementos, de sua natureza e de sua quantidade. Em outros termos, os elementos que constituem esse ou aquele objeto e a estrutura própria a esse objeto – o modo de ligação dos elementos – encontram-se em uma interdependência necessária, em uma unidade dialética.

Seguindo o raciocínio do autor, para explicar a constituição da UNA, foi necessário apreender seus elementos e como se relacionavam. Assim, a explicação sistemática de constituição das UNAs pelo processo de análise dos dados empíricos foi desenvolvida por meio do seguinte questionamento: Como os ENARS se reúnem para constituir uma UNA? Nossa explicação inicial é que eles não se reúnem – uma unidade é indivisível –, eles já se encontravam em relação dialética independentemente da ação do pesquisador. O que fizemos foi evidenciar teoricamente essa unidade pelo processo de abstração. Isto é, a UNA é uma representação teórica de processo ou processos que já existem numa determinada formação material.

Nesse sentido, logo após a sistematização de todos os ENARS pela análise dos dados empíricos, constatamos que grupos de ENARS evidenciavam determinada relação de interdependência. Na apreensão dessas interdependências pelo auxílio das NIS, constatamos que se tratava de uma UNA. Por exemplo, a UNA intitulada *Particularidades das vivências do professor do ensino superior com o estudo na Pós-graduação em Educação* foi constituída por ENARS cujo conteúdo particular se relacionava às relações que os PCIs desenvolveram com as ações do estudo. Considerando a ideia de situação social de desenvolvimento profissional, as características dessa UNA evidenciavam o processo em si da situação social de desenvolvimento. Com base nas especificidades do processo que caracteriza a situação social de desenvolvimento, e nos autores que fundamentam essa discussão (VIGOTSKI, 2018; VERESOV, 2017; MOK, 2017, JEREBSOV), a CALIS evidenciada sob essa UNA foi a Vivência. Nesse movimento, pela mediação da Vivência como CALIS da referida UNA, explicamos por meio de síntese analítica algumas das determinações do fenômeno desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. Representadas nessa UNA pelas vivências do professor, constituídas pelas particularidades dos professores e das ações do estudo que se constituíram em vivências.

O processo de constituição de uma UNA e sua referida CALIS deve considerar como orientação o objeto da investigação e os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a investigação realizada, pois esse dispositivo analítico não pode ser desenvolvido dissociado do objeto da investigação, nem de suas bases teóricas. Isso é condição determinante para a apreensão da relação de interdependência dos ENARS e, conseqüentemente, constituição sistemática das UNAS. No exemplo que apresentamos, evidenciamos essa orientação.

No processo de abstração, as UNAS fazem o duplo movimento de análise e síntese. É movimento de análise quando se constitui pelas relações de interdependência de seus ENARS e evidencia a CALIS. É movimento de síntese¹⁶⁸ quando, pela mediação da CALIS, explica as determinações constitutivas do fenômeno investigado em forma de síntese analítica.

Considerando o que foi explicado, apreendemos que:

- A UNA é constituída pela apreensão de ENARS que desenvolvem relação de interdependência;
- A CALIS é evidenciada no processo de constituição das UNAS e medeia a explicação das determinações constitutivas do fenômeno investigado.
- A UNA desenvolve duplo movimento de análise e síntese no processo investigativo.

Nessa investigação, foram evidenciadas 3 UNAS que se constituíram por meio de 15 ENARS reunidos sob 201 TNS com suas respectivas NIS. O quadro 11 a seguir, ilustra essa estruturação:

Quadro 11 - UNAS, CALIS e ENARS

UNIDADES ANALÍTICAS	ENARS
<p>Necessidades e motivos do professor do ensino superior com o estudo na Pós-graduação em Educação</p> <hr/> <p>Categoria de Análise: Contradição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Início na docência e docência no ensino superior; • Necessidades para Ingresso no estudo; • Relação entre a docência na educação básica e no superior; • Relação entre o ser professor e o ser pesquisador.
<p>Particularidades das vivências do professor do ensino superior com o estudo na Pós-graduação em Educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ação de disciplinas e o estudo; • Ação de leituras e o estudo; • Ação de eventos e o estudo;

¹⁶⁸ A síntese nesse movimento produziu a organização do abstrato em concreto pensado. Conforme Kaprívine (1983, p. 254), a síntese é “(...) necessária para formar os conceitos generalizados, descobrir ligações lógicas das ideias e fazer uma reprodução mais completa e exacta daquilo que se estuda”.

Categoria de Análise: Vivência	<ul style="list-style-type: none"> • Ação do grupo de estudos e o estudo; • Ação de relação com outros pares e o estudo; • Ação de produção científica e o estudo; • Generalizações sobre as ações no estudo.
Síntese do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Mediações do estudo para o desenvolvimento do pesquisador; • Mediações do estudo para a atividade docente; • Mediações do estudo nas relações institucionais; • Indicativo da síntese desenvolvimental
Categoria de Análise: Negação	

Fonte: Autor

Conforme apresentado no quadro anterior, cada UNA evidenciou uma categoria analítica das determinações constitutivas do fenômeno desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. Como constitutivas ao fenômeno, essas categorias só poderiam ser evidenciadas no processo de abstração.

Para Kopnin (1978, p.107), fazer uso de categorias “(...) é uma prova de maturidade, de riqueza, de conteúdo do pensamento humano, dos seus imensos êxitos na interpretação do mundo exterior”. Também corroboram com esse pensamento Gonçalves e Bock (2009, p.140), ao adotarem a ideia de que as categorias superam os conceitos, pois elas expressam os processos e medeiam a compreensão das determinações constitutivas dos fenômenos. Segundo as autoras,

As categorias inauguram a possibilidade de se falar de elementos que caracterizam os fenômenos, mas que só podem ser captados, como relação, pelo pensamento. As categorias são categorias de pensamento que permitem que se ultrapasse a aparência (enganosa) dos objetos e se compreenda sua gênese e seu movimento. Não se buscam causas, mas os elementos e aspectos que constituem os objetos com se apresentam a nós, em seu movimento de transformação constante.

Partindo dessas considerações, as propriedades e conexões inerentes aos objetos ou fenômenos são descobertas pela teoria e interpretadas por ela. Assim, as CALIS representaram mediações da teoria no processo de produção da síntese analítica. A utilização das CALIS para mediar a síntese analítica de cada UNA foi parte da ideia de que elas são graus do desenvolvimento do conhecimento humano, unidade do lógico e do histórico, e nelas estão sintetizadas as leis mais gerais do desenvolvimento da matéria (CHEPTULIN, 2004).

No movimento que desenvolvemos com as Unidades analíticas do concreto real, não realizamos decomposição do fenômeno desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação, em elementos isolados. Pelo contrário, realizamos processo de abstração no qual todo movimento analítico foi realizado com o objetivo de constatar as relações existentes entre TNS, NIS, ENARS, e, somente depois disso, apreender suas unidades analíticas que explicaram, pela mediação de uma categoria analítica, essas relações e as determinações constitutivas do fenômeno que investigamos e explicadas numa síntese analítica.

Nesse sentido, o processo que realizamos desenvolveu movimento analítico sintético de unidades. Esse movimento partiu da apreensão dos momentos mais simples da realidade concreta do fenômeno desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação, sua manifestação fenomênica, ao desvelamento das UNAS.

Assim, cada TNS e a produção de sua NIS representou um momento do fenômeno que avançou para os ENARS, outro momento mais complexo, até o desvelamento de sua manifestação mais avançada, representada nas UNAS. Para Lefebvre (1991, p. 119), a análise deve “(...) apreender e determinar, através de seus ‘momentos’, cada ser em sua originalidade, cada situação naquilo que a diferencia de todas as outras. A análise deve ser concreta”. Entendemos com essa afirmação que no movimento de análise apreendemos as determinações gerais, particulares e singulares que caracterizaram a realidade concreta do fenômeno.

Pela síntese, explicamos as relações existentes entre os momentos do fenômeno apreendidos na análise. Lefebvre (1991, p. 120) considera que a síntese “(...) situa o ‘momento’ no todo, no movimento, em seu posto, no conjunto das relações. Ela ‘nega’ esta negação, o momento isolado; na exata medida em que ele é isolado pelo entendimento e convertido em erro, a síntese o restabelece em sua verdade”. Nessa compreensão, o processo de análise que realizamos foi inseparável de sua síntese.

Nas seções seguintes, apresentamos o movimento de síntese analítica das UNAS, na qual explicamos as determinações do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação.

SEÇÃO 6: MOTIVAÇÕES DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR PARA O ESTUDO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: gênese da situação social de desenvolvimento profissional

E o nosso campo de atuação para o qual nós ensinamos, exige que nós tenhamos conhecimento, né? Então, eu penso que essa é uma relação que precisa ser estreita, precisa ser cada vez mais estreitada, essa relação da educação do ensino superior, formação inicial com a educação básica. Da mesma forma, foi esse... foi esse movimento de confronto entre o período da formação do mestrado e educação básica. Porque é claro, durante seis meses eu tive que me afastar da educação básica para poder fazer o mestrado. No entanto, os objetos de estudo do mestrado são frutos daquilo da educação básica. E eu sempre fiz esse caminho da seguinte forma: era fazendo a educação... a formação continuada, que foi no mestrado e doutorado, mas sempre tendo como objeto, situações reais da educação básica, e nesse intervalo, eu fazia esse movimento de ida e vinda.

Orpheu, Sessão de confrontação e síntese

Sendo orientado pelo fundamento dialético no qual o desenvolvimento profissional docente é unidade e luta de contrários, realizando-se pela superação das contradições internas ao processo constitutivo do ser professor¹⁶⁹, desenvolvemos nesta seção, a síntese da unidade analítica que reuniu os Eixos narrativos de significação mediadores na apreensão das motivações dos PCIs, que estiveram relacionados ao estudo vivenciado na Pós-graduação em Educação.

No movimento analítico desta UNA, apreendemos que as necessidades do PCIs indicaram o movimento das contradições que se originaram ao longo do seu desenvolvimento profissional. Assim, a necessidade do ingresso na docência e no ensino superior, a necessidade do estudo na Pós-graduação em Educação, constituíram a gênese das contradições que foram fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. Isto é, representam a gênese da luta permanente entre a realidade e as possibilidades do ser professor.

¹⁶⁹ Esse princípio é mediado pela categoria Contradição.

Paralelo a isso, as relações que o professor desenvolveu com a docência na educação básica e no ensino superior indicaram suas motivações para a realização do estudo na Pós-graduação em Educação. Essas motivações foram gestadas por necessidades formativas que se relacionavam à docência no ensino superior e à educação básica.

Desse modo, o estudo foi significado por esses professores como meio de transformação da sua realidade docente. Isto é, o estudo foi o meio para superação das contradições internas ao professor e ao seu desenvolvimento profissional. No movimento de superação dessas contradições pelo estudo, uma relação foi mediadora das significações dos professores durante o desenvolvimento das ações do estudo: a relação entre o ser professor e o ser pesquisador.

Do que apreendemos com a análise, e, antecipando a discussão de um dos objetivos específicos desta investigação, esclarecemos que as relações envolvendo a docência na educação básica e no ensino superior, o ser professor e o ser pesquisador, representaram as particularidades das motivações do professor do ensino superior que vivenciou estudo na Pós-graduação em Educação.

Sendo que a primeira particularidade se estabeleceu com o ingresso dos professores na docência no ensino superior, e a segunda, como superação da primeira, com a realização do estudo. Diante dos diversos saltos que representaram os momentos de transformações nas relações pessoais, profissionais e institucionais, ao longo do processo constitutivo desses professores, as particularidades informadas representaram a continuidade. Isto é, as significações sobre a docência na educação básica e no ensino superior, o ser professor e o ser pesquisador, foram particularidades fundamentais nas relações que esses professores desenvolveram em seus processos formativos, na reflexão sobre suas necessidades, no desenvolvimento da atividade docente, e, especialmente, na constituição das vivências mediadoras de seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o fundamental desta seção é identificar e apreender essas particularidades, a fim de explicarmos suas relações com as vivências do professor do ensino superior no estudo realizado na Pós-graduação em Educação, e a mediação dessas particularidades no seu desenvolvimento profissional.

De modo sistematizado, os Eixos narrativos de significação que constituíram a UNA desta seção foram: a) Início na docência e docência no ensino superior; b) Relação entre o desenvolvimento da docência na educação básica e no ensino superior; c) Necessidades para ingresso no estudo; d) Relação entre o ser professor e o ser pesquisador.

Nos tópicos, a seguir, desenvolvemos a síntese analítica desta seção, explicando as particularidades das motivações do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. Esse movimento foi fundamental para compreensão do seu desenvolvimento profissional porque as necessidades evidenciam a gênese do processo, sobretudo o da escolha, e os motivos explicam o que orientam, de fato, não só escolher, mas realizar o estudo.

6.1 Início na docência e docência no ensino superior

Como sabemos, o desenvolvimento profissional é representado pelas múltiplas sínteses provenientes do movimento constitutivo do ser professor. Em nossa investigação, direcionamos para apreensão da síntese desenvolvimental que foi mediada pelas vivências do professor do ensino superior no estudo realizado na Pós-graduação em Educação.

Nesse sentido, consideramos essa síntese como o estágio mais complexo e atual do desenvolvimento profissional de cada PCI. Ela representou a negação da negação, isto é, “(...) a síntese de todo o desenvolvimento anterior, como síntese das formas unilateralmente contrárias, que supera e resolve as contradições entre elas” (KONSTANTINOV, 1976, p. 70).

Assim, para compreendermos essa síntese mais complexa foi necessário retornarmos a síntese mais primitiva desses professores e acompanhar o seu movimento¹⁷⁰. A partir dessa compreensão, a síntese mais primitiva dos PCIs só poderia ser evidenciada por meio da apreensão das significações desses professores sobre o ingresso na docência, notadamente o ingresso no ensino superior.

Somente assim, poderíamos investigar o movimento que originou o desenvolvimento profissional dos mesmos. Pois, nesse retorno, tínhamos como objetivo identificar as primeiras necessidades e motivos que orientaram o ingresso desses professores na docência. Isso porque, na escolha pela docência, se manifestou a primeira contradição presente ao processo constitutivo de cada PCI. Ali, tínhamos a realidade de um indivíduo que, sob várias determinações significativas a possibilidade de tornar-se docente. A resolução dessa contradição deu-se com a formação e o ingresso desses PCIs na docência. Mas, isso foi apenas o começo

¹⁷⁰ Para Konstantinov (1974, p. 169), “(...) o desenvolvimento de qualquer objecto não se esgota com um só acto de negação. Efectivamente, ainda que se conservem na primeira negação elementos do positivo inerentes ao que foi negado, a primeira negação é o seu oposto completo. As relações entre a forma inicial e a primeira negação, são relações entre contrários, entre duas formas opostas. Que se passa depois, quando em virtude da negação surge uma nova forma inicial, contrária a primeira? O melhor é seguir o exemplo do desenvolvimento de qualquer objecto desde o princípio até o fim”.

das muitas contradições superadas por cada um dos PCIs para chegarem a sua síntese desenvolvimental atual.

Assim, o objetivo desse tópico é apresentar o momento da síntese analítica, nela discutimos sobre a gênese dos PCIs na docência e docência do ensino superior. Nesse movimento, descobrimos que, antes de ingressarem no ensino superior, todos eles atuaram na educação básica. Essa relação com a educação básica orientou diversas necessidades e motivos dos PCIs ao longo do seu processo constitutivo, inclusive, no desenvolvimento da atividade docente no ensino superior.

O ingresso desses professores na docência foi mediado por vivências que se originaram das suas relações afetivas no contexto familiar e social. Nesse início, a dimensão pessoal dos PCIs foi o que definiu essa escolha, uma vez que as outras dimensões não haviam se desenvolvido¹⁷¹. Na dimensão pessoal, os sentidos e os significados de docência se confundiam em um só. Somente com o ingresso na docência e a inter-relação entre as dimensões pessoais e profissionais, é que essas significações se transformaram. Para Isaia e Bolzan (2008, p. 49), a mediação da dimensão pessoal na escolha pela docência

(...) indica um forte componente de envolvimento afetivo com a docência desde um período prévio. Um fator preponderante nesta escolha encontra-se em uma inclinação afetiva que denominamos, a partir de resultados de nossas pesquisas, de *sentimentos docentes*. Eles podem constituir-se na escolha profissional e, principalmente, ao longo da docência, em elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores.

Na ótica das autoras, esses “sentimentos docentes” afetam as primeiras significações dos professores sobre a docência e suas ações para o desenvolvimento da profissão. Em Huberman (2013), o ingresso na docência representa um momento de “descoberta” e ‘sobrevivência”, sendo esse momento o início da constituição do ser professor. Em suas palavras,

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente de “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, oscilação entre as relações demasiado íntimas e demasiado distante, dificuldades com os alunos que criam problema, com material didático inadequado, etc. Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala

¹⁷¹ Dimensão profissional e dimensão institucional.

de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 2013, p. 39).

Compreendemos, assim, que somente após a formação inicial e o ingresso na docência, os professores vivenciaram a realidade educacional. Essa vivência mediou as novas significações sobre os sentidos e os significados de docência, as necessidades em relação a profissão, e, conseqüentemente, o estágio inicial do processo de desenvolvimento profissional¹⁷².

Nas significações de Calíope, ficou evidenciado que sua motivação pela docência foi orientada pela referência familiar. Sua mãe era professora alfabetizadora, e essa referência não só mediou a escolha pela profissão, como também os interesses de Calíope sobre os estudos de alfabetização e letramento. Em suas narrativas, a professora destacou:

Minha referência para ingressar na docência foi familiar. Minha mãe era professora alfabetizadora, eu sempre gostei de brincar de ser professora, ela foi minha referência, pela escolha profissional. Então não pensei duas vezes. Me formei professora no Magistério, fiz Magistério, depois eu fiz Pedagogia, e sempre trabalhando na educação básica. E, somente em 2005, por aí, foi que me veio essa questão de ser professora da universidade, como a gente sempre falava, professora do ensino superior, né? Até então estava muito focada mesmo com essa questão de ser professora na educação básica, sou professora alfabetizadora, então eu sempre trabalhei mais com esse público, de crianças, professora de crianças. Então, eu sou professora iniciante, posso me considerar assim, no ensino superior, mas já tenho uma experiência mais... uma experiência maior na educação básica, como professora da educação básica, que foi exatamente, assim, a motivação, vamos dizer assim, pra essa construção da questão da docência (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Naquele momento, o sentido da docência para a Calíope estava relacionado a sua identificação com a profissão da mãe e as afetações produzidas pelas brincadeiras da infância. Foi paixão! Entretanto, outras vivências envolvendo a relação profissional com a área de alfabetização e letramento orientou o movimento da professora na sua constituição docente. O sentido da educação para Calíope foi transformado. Seu envolvimento com a educação básica, a formação de professores alfabetizadores, a educação infantil, foram determinantes para essa transformação.

Em movimento semelhante, Morpheu também afirmou que sua relação familiar foi fundamental na escolha pela docência. A vivência numa família em que as irmãs e a mãe eram

¹⁷² Para Garcia (2010, p. 30): “Os primeiros anos de docência não só representam um momento de aprendizagem do “ofício” do ensino, especialmente em contato com os alunos nas classes. Significam também um momento de socialização profissional”.

professoras mediou a primeira necessidade que originou a relação dialética envolvendo a realidade do jovem Morpheu com as possibilidades de ser professor:

Primeiro eu preciso falar da minha própria escolha pela carreira docente. Eu tenho uma família... eu tenho uma tradição familiar no magistério, né? Tenho duas irmãs que são professoras, minha mãe foi professora. Então, o magistério é uma marca familiar. E isso eu sempre acompanhei a vida docente, vida profissional dos meus familiares da docência. Como eu sou filho temporão, muito próximo da mãe, muito próximo dos irmãos, das irmãs, sempre foi muito familiar, escutar as histórias da época que minha mãe foi professora, vivenciar as experiências das minhas irmãs professoras. Tudo isso foi... era muito prazeroso pra mim. Eu, criança, eu vivenciava tudo isso de forma muito prazerosa. Nas brincadeiras de criança eu sempre exercia a função de professor. Então não foi difícil fazer essa escolha, né? Eu carrego... eu tenho essa marca familiar e isso foi que influenciou, influenciou de forma imensa mesmo a minha escolha pela profissão docente (MORPHEU, Entrevista memorial).

Do que analisamos, Morpheu desenvolveu relação afetiva com a docência antes mesmo de ser professor. Ao utilizar a expressão “Não foi difícil fazer essa escolha, né?”, ele se assemelhou a Calíope, quando ela se expressou sobre a escolha pela docência: “Eu não pensei duas vezes!”. O que compreendemos é que a vivência familiar, isto é, as relações no contexto familiar, foram determinantes nas motivações desses professores para ingressarem na docência:

A gente não se torna professor de uma hora pra outra, né? A gente não... não vai dormir e acorda dizendo “eu vou ser professor”. Então eu falei que o meu “ser professor” ou a minha escolha pela profissão teve uma influência muito grande da minha família, né? Minha família que tem uma tradição no magistério. Então desde quando eu era criança, que eu escutava as histórias da minha mãe e tudo, isso tudo foi interferindo e conviver com esse mundo educacional dentro da minha casa, com esse mundo da docência dentro da minha casa foi me deixando curioso, eu me lembro que eu era criança e eu tinha o sonho de ter uma escola. Uma vez eu fiz um bilhete pra minha irmã dizendo que... eu me lembro que eu deixei um bilhete pra ela que eu ia montar uma escola, que eu ia ser dono de uma escola, né, que eu ia criar uma escola e eu era criança, né? (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Para Orpheu, sua escolha pela docência também foi mediada por uma vivência. No caso desse professor, a relação afetiva com a docência se originou nos tempos de juventude, desenvolvendo ações com a educação popular. O ingresso na Pastoral da Juventude, e com ele, a vivência com a educação popular foi determinante para as motivações desse professor. Diferentemente dos demais PCIs, as motivações de Orpheu se relacionavam com a prática educativa que ele já desenvolvia na Pastoral da Juventude. Nas palavras do professor,

O que me motivou a ser professor foi minha inserção nas pastorais sociais. Desde a adolescência, eu fui da Pastoral da Juventude, e esse trabalho com a educação popular foi bastante inspirador para minha escolha enquanto profissão. Porque, de fato, no trabalho da Pastoral da Juventude, desde os grupos de jovens, até mesmo no trabalho da coordenação da Pastoral da Juventude, a gente exercia aquele papel de educador popular, de formador. Então, isso foi me inspirando, era um trabalho que a gente já estava fazendo, de certo modo, que quando eu fui para o ensino médio, para a universidade, de fato, a minha escolha era pra ser professor. Porque era um trabalho que a gente já tinha familiaridade, que a gente já tinha uma vivência com esse trabalho de educação do outro, de formação do outro. Então, isso foi bastante decisivo na escolha da minha profissão. Eu ingressei na educação básica em 1988, via concurso público. Atuei primeiramente nas creches como coordenador pedagógico. Lá eu fui coordenador, secretário, gestor e nesse processo eu fiquei praticamente 2 anos. Eu também articulei com a universidade, um projeto para formação dos professores da creche. Esse trabalho me deu visibilidade e na sequência, fui convidado pela Secretaria de educação para assumir a função de coordenador pedagógico, o qual fiquei três anos fazendo assessoria junto as escolas. Somente com a mudança de gestão, é que irei para a sala de aula, atuar no ensino fundamental em turmas de quinta e sexta séries com a disciplina Ética e, depois, com Filosofia. Depois de três anos eu retornei para a Secretaria de Educação trabalhar como formador de professores da educação básica (ORPHEU, Entrevista Memorial).

Conforme apreendemos, a inserção de Orpheu na docência teve como motivações suas relações com os movimentos sociais. E isso foi determinante para a apreensão de uma das particularidades que identificamos no processo constitutivo desse professor: a militância¹⁷³ na educação. Consideramos que essa particularidade, originada antes da docência, esteve presente ao longo de todo o processo constitutivo de Orpheu.

Essa particularidade do professor, a militância, também contribuiu para seu envolvimento com as questões da formação dos professores da educação básica de seu município. Isso foi representado pelas funções de gestão e coordenação, assumidas nas escolas onde atuou e na Secretaria Municipal de Educação.

O aspecto que particularizou a escolha desses PCIs em relação à docência foi determinado pela apreensão dos sentidos e dos significados de docência nas relações sociais que os mesmos desenvolveram com outros indivíduos. Como vimos, no primeiro momento, essas significações foram mediadas por vivências que não evidenciavam a docência e a realidade educacional na sua generalidade. Num segundo momento, após a formação inicial, o ingresso na docência e a vivência da realidade educacional, essas significações se

¹⁷³ Para Formosinho e Ferreira (2009, p. 29), na concepção de professor militante, “(...) o professor vê-se como um agente social comprometido com a escola e com a comunidade local. Ele reconhece que há professores mais dinâmicos e empenhados, mas a avaliação deste dinamismo e empenhamento só pode ser feita pelos pares e pela comunidade. Esta é que é considerada a verdadeira avaliação, pois exprime o prestígio e a capacidade do professor, mas não deve ter efeitos formais na carreira”.

transformaram e mediaram as novas necessidades desses professores em relação à sua profissão. Para Guarnieri (2005, p. 9), “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. [...] O exercício profissional é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”. Nesse contexto, se estabeleceram as dimensões pessoais, profissionais e institucionais dos professores, as quais são explicadas por Izaia e Bolzan (2008, p. 47), quando esclarecem que a profissão

(...) é influenciada, tanto pelas características pessoais (trajetória de vida) dos professores, quanto pelas profissionais (contexto institucional em que estão inseridos). Nesse sentido, é importante considerarmos, de modo integrado, as alterações vivenciais e as maneiras como os professores encaram a docência.

Essa ideia de que a profissão é influenciada pelas dimensões pessoal e profissional reforça a ideia das mediações da realidade social na formação do ser humano. Vigotski (2018, p. 90) nos faz compreender essa ideia quando explica que “(...) 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”. Do mesmo modo, essas relações sociais com seu mundo pessoal, profissional e institucional foram determinantes para o ingresso desses professores no ensino superior.

Com base nas narrativas desses professores, o ingresso na docência do ensino superior se deu de modo distinto. No entanto, um aspecto que particularizou a relação deles com a docência no ensino superior foi a mediação da relação com a educação básica no desenvolvimento da atividade docente, desenvolvida no ensino superior. Para esses professores, a atividade desenvolvida por eles no ensino superior tinha função determinante na qualidade da educação básica. Isso ocorre porque eles se identificavam como professores formadores de professores da educação básica.

Em sua primeira relação com o ensino superior, Calíope atuou como coordenadora de Pós-graduação em faculdade privada. Entretanto, essa vivência lhe despertou o interesse pela docência nesse nível de ensino:

Tive algumas experiências não tão longas em relação à questão do ensino superior, já nesse primeiro contato, a princípio não como professora, mas como coordenadora de Pós-graduação no âmbito da especialização numa faculdade particular, e eu comecei também a me motivar cada vez mais por esse espaço novo do ensino superior (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Ao ingressar no ensino superior como docente, a vivência de Calíope com a educação básica mediou momentos de reflexão entre o ser professora da educação básica e o ser

professora do ensino superior. Nesse diálogo interno, a vivência na educação básica mediou o desenvolvimento da sua atividade docente no ensino superior:

Eu acho que ser professora da educação básica me ajudou muito nessa constituição da identidade de ser professora da educação superior, por quê? Porque eu vim trabalhar num curso de formação de professores, né? Então nesse movimento eu, de certo modo, ao tempo em que eu ministrava as disciplinas aqui no ensino superior, eu também pude fazer uma análise, uma reflexão sobre a minha prática na condição de professora da educação básica, embora eu não estando mais, eu não estivesse mais ali atuando com as crianças, né? Porque eu já estava na Secretaria de Educação ocupando esses espaços de coordenação pedagógica. Mas eu fazia esse movimento nas aulas, por exemplo, os exemplos que eu dava, eu dava a partir da minha prática, então isso me ajudou muito (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Para Calíope, a vivência na educação básica foi significada como fundamental para o desenvolvimento de sua atividade docente no ensino superior. Conforme a professora, o fato de estar em um curso de formação de professores, no qual seus alunos iam atuar em um nível de ensino onde ela já havia vivenciado como docente, era significado como oportunidade de socialização dessas vivências com seus alunos. Esse movimento envolvendo a concreticidade da sua atividade docente na educação básica, com o desenvolvimento das disciplinas que ministrava no ensino superior, também representou articulação da teoria com a prática¹⁷⁴.

O ingresso de Morpheu no ensino superior ocorreu quase que paralelo ao seu ingresso na educação básica. Para esse professor, a motivação para o exercício da docência no ensino superior estava relacionada ao desejo de tornar-se pesquisador e contribuir com a produção do conhecimento científico em educação. Conforme o que foi significado por esse professor, o ensino superior reunia as condições determinantes para essa realização. No entanto, as relações desse professor com a docência na educação básica continuavam forte:

Meu ingresso no ensino se deu logo após que eu concluí a graduação. Eu dava aula no curso de Psicologia e Pedagogia. Inicialmente, por convite, e logo em seguida, já passei para o seletivo de professor substituto da universidade. A motivação que eu tive para buscar esse novo campo de atuação foi que eu sempre sonhei em ser professor do ensino superior. Eu me lembro de quando eu era estudante no início do curso de graduação e eu dizia: Eu vou voltar pra cá como professor, pra universidade como professor! Eu dizia sempre isso e eu tinha esse sonho! E esse meu ingresso no ensino superior, não provocou meu afastamento da educação básica. Então a motivação que eu tive foi essa, eu também desejava me transformar em um pesquisador. Eu desejava me aprofundar mais nos estudos, nas leituras, nas teorias. Eu desejava produzir mais teorias. Isso tudo, embora hoje, eu saiba que isso

¹⁷⁴ Em Vásquez (1980, p. 30), a “(...) prática como fim da teoria exige uma relação consciente com ela, ou uma consciência da necessidade prática que deve ser realizada com a ajuda da teoria”.

é possível na educação básica. Eu entendia na época, e continuo entendendo hoje que no ensino superior isso é mais acessível. Então esse desejo de me tornar pesquisador, foi o que me motivou a ingressar no ensino superior (MORPHEU, Entrevista memorial).

O conhecimento e a vivência da realidade da educação básica também foram significados por Morpheu como mediadores da sua atividade no ensino superior. O professor compreendia que essa relação de articular a teoria da formação inicial com a socialização da sua prática na educação básica oportunizava aos alunos a compreensão de situações concretas da realidade educacional:

Atuando na educação básica, tanto na sala de aula como na coordenação de escola, eu fui coordenador de escola, fui supervisor de escola, trabalhei em secretarias da educação, tanto na Secretaria Estadual como na Secretaria Municipal de Educação. Fui secretário municipal de educação. Então, essa vivência... eu vivi muito tempo na educação básica, muito tempo. Mas, por outro lado, eu também iniciei muito cedo à docência do ensino superior, eu fazia isso de forma paralela, enquanto eu tinha a minha atividade, o meu trabalho na educação básica eu também já trabalhava na educação superior, já era professor do ensino superior. Então eu tinha esse trabalho de forma paralela e pra mim era uma forma de integrar... sempre me deixou, fez com que eu fosse um professor de ensino superior, formador de professores com o pé no chão. Por quê? Porque eu... ao tempo em que eu estava em contato com os estudos, com as leituras do campo da formação, eu estava em contato também com o chão da escola, eu estava em contato também com as problemáticas, com os dilemas que os gestores escolares vivenciavam, que os professores das escolas vivenciavam. Então, isso favoreceu que eu fosse equilibrando, não só (o meu discurso), mas equilibrando as minhas práticas também enquanto formador de professores, enquanto docente de ensino superior e formador de professores (MORPHEU, Entrevista memorial).

Em consonância com as significações de Morpheu e Calíope, Oliveira (2008, p. 2) reforça que o “(...) peso de analisar o ensinar e o aprender dentro de um contexto cultural não se restringe ao que se passa no ambiente de formação, mas está no relacionamento e no movimento do significado social do que é vivido dentro e fora desse espaço”. Essa compreensão ficou mais clara quando os professores, ao utilizarem de suas vivências na educação básica como referência para o desenvolvimento de sua atividade docente no ensino superior, esses professores objetivavam apresentar aos alunos situações e exemplos reais que seriam vividas por eles no exercício da profissão. Vejamos essa significação de Morpheu:

Agora, qual é o grande lance de tudo isso? Preparar-nos ou preparar os nossos alunos para enfrentar esses problemas, esse é o grande lance. Os meus alunos, pelo menos eu tento fazer com que eles não tenham choque quando eles chegam nas escolas, eles não... no que depender de mim eles não constroem uma visão errônea do que é a escola ou ilusória do que é a escola, pelo contrário, eles constroem uma

visão onde eles se sentem atores, participantes mesmo, protagonistas de um processo em que eles podem criar estratégias de enfrentamento para os problemas que poderão ser vivenciados cotidianamente. Por quê? Porque eles já sabem que lá vai ser um lugar onde eles vão precisar agir, lá vai ser um lugar onde eles vão precisar atuar com estratégias de enfrentamento aos problemas, pra superar esses problemas pra poder alcançar os objetivos institucionais da escola e os objetivos didáticos deles em particular (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Para Morpheu, era importante explicar aos alunos que a concreticidade da atividade docente não se constituía de significação romântica da educação. Que no exercício da profissão haveria desafios, incertezas, conquistas, necessidades, rupturas e continuidades. A tomada de consciência dos alunos sobre essa realidade era significada pelo professor como de fundamental importância ao processo formativo. Essa significação de Morpheu vai ao encontro do que Gatti (2013) ressalta quando expressa que a preocupação dos professores em formar seus alunos para os desafios da contemporaneidade é compreendida como uma exigência ao desenvolvimento da atividade docente. Em suas palavras:

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos (GATTI, 2013, p. 54).

É importante destacar que esse não era um pensamento singular de Morpheu. Os demais professores também significaram a função social do ensino superior na formação dos profissionais da educação básica na dialética com os desafios da contemporaneidade.

Para Orpheu, sua motivação pela docência no ensino superior iniciou ainda no período da formação inicial. A influência de ex-professores, a necessidade de poder retornar à instituição e contribuir com a formação de futuros professores foi significada como uma possibilidade para seu futuro profissional. Conforme Orpheu:

Então, bom, o meu interesse pelo ensino superior ele está marcado por duas situações que eu considero bastante significativas. A primeira foi pelo fato de eu ter sido aluno dessa instituição. Então quando aluno dessa instituição eu sempre fui considerado aqui como o único das pessoas, um dos alunos questionadores. E nesse processo de formação enquanto acadêmico, aqui nesta instituição, eu fui me dando conta de que eu tinha possibilidade de um dia ingressar ao ensino superior porque eu tive bons professores que sempre, a partir de elogios, mas também que faziam considerações a respeito do meu desenvolvimento acadêmico e sempre me colocava essa possibilidade de um dia voltar pra instituição e contribuir com os quadros de formação de outros futuros professores (ORPHEU, Entrevista memorial).

Embora a motivação pela docência no ensino superior tenha afetado Orpheu durante a formação inicial, sua vivência na educação básica foi o que mediou as influências na sua relação com o ensino superior. A necessidade de contribuir com a qualidade da educação básica pela formação dos professores desse nível de ensino, em especial, os professores alfabetizadores, também foi uma fonte de motivação. Não somente influenciaram sua atividade docente no ensino superior, como também, essas motivações mediaram, o surgimento de novas necessidades formativas a sua constituição profissional:

Mas o que, de fato, marcou mesmo a minha inserção no ensino superior, opção de vir para o ensino superior, foi exatamente a minha experiência na educação básica como professor formador. Sobretudo num período em que em 2000, 2000 a 2004, quando eu vivenciei uma experiência junto àqueles programas de formação de professores alfabetizadores, organizado pelo Ministério da Educação em parceria com as Secretarias de Educação. Mas assim, o que eu destaco dessa opção de vir para o ensino superior foi exatamente as lacunas de formação dos professores da educação básica que a gente tem observado já na qualidade de tanto formador, como também de pesquisador, e tem sido objeto hoje, inclusive, hoje, tanto das pesquisas que a gente desenvolve aqui na instituição, no sentido de compreender esse processo formativo dos professores, do seu desenvolvimento profissional na educação básica e fazer isso, de um certo modo, da melhor forma possível (ORPHEU, Entrevista memorial).

Considerando a síntese analítica produzida neste tópico, evidenciamos, por meio das significações produzidas pelos PCIs sobre o ingresso na docência e docência no ensino superior, a gênese das necessidades e motivos desses professores em relação a sua constituição profissional. A primeira de todas essas necessidades, certamente, foi a escolha pela profissão docente. Como vimos, dentre as motivações para essa escolha, destacamos as afetações familiares, o envolvimento com movimentos sociais, a influência de ex-professores e a possibilidade em poder contribuir com o desenvolvimento da educação básica.

Diante do que explicamos até aqui, fica evidente que o processo de tornar-se professor não se realizou de forma natural, ao contrário, esse é um processo histórico social. Processo semelhante ao que Leontiev (1978, p. 285) explica quando afirma que “(...) as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmite de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”. Compreendemos, assim, que tornar-se professor não foi resultado somente da relação afetiva e o simples desejo de ser professor. Conforme Isaia e Bolzan (2009, p. 136), tornar-se professor:

(...) exige um permanente processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando toda sua incompletude como ser humano e como docente. A aprendizagem, seja qual for, faz parte da natureza humana. Cada um nasce na condição de aprendiz e o que faz com essa ferramenta humana depende de inúmeros fatores, tanto exógenos quanto endógenos. Aprender durante toda a vida e ao longo da trajetória docente é um fato ou circunstância que todo professor preciso aceitar, para poder construíse profissionalmente.

O processo constitutivo desses professores foi um processo sócio-histórico de apropriações¹⁷⁵ e objetivações, no qual estiveram envolvidas, além das necessidades e motivos, as ações e operações constitutivas da atividade humana. “O homem é um ser social e como tal está sempre ligado às condições sociais. [...] o indivíduo é sempre o ponto de partida” (SCHAFF, 1967, p. 55). Como ponto de partida, cada professor é sempre uma possibilidade. O seu desenvolvimento profissional se realiza no movimento das suas ações, e da consciência de suas necessidades e realidade profissional para constituir-se.

A particularidade que apreendemos no movimento inicial da análise sobre as significações desses professores foi a significativa mediação das suas vivências na educação básica para o desenvolvimento da atividade docente no ensino superior. Essas vivências mediaram o aparecimento de novas necessidades, cujas motivações orientaram o desenvolvimento de ações que produziram transformações nas maneiras de pensar, sentir e agir desses professores, em relação a sua atividade docente no ensino superior. No tópico seguinte, apresentamos nossas compreensões iniciais sobre essa particularidade.

6.2 Relação docência na educação básica com docência no ensino superior

O ponto inicial desse segundo momento da síntese analítica foram as significações sobre a docência do ensino superior para os PCI. Nelas, a mediação da vivência na educação básica foi fundamental. Conforme esses professores, a função social do ensino superior é a formação dos futuros professores da educação básica. Em Silva Júnior (2010, p. 34), isso significou “(...) tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, teremos que considerar os valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais”.

Com base nisso, a síntese que evidenciou a particularidade representada pela relação da docência na educação básica e docência no ensino superior foi significada pelos professores, por meio da compreensão de que a universidade é o espaço de formação dos futuros professores

¹⁷⁵ O processo de apropriações e objetivações efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. (LEONTIEV, 1978, p. 275).

da educação básica¹⁷⁶. E, por conta disso, seus processos e necessidades formativas foram mediados por essa significação, o que foi fundamental para apreendermos que as vivências mediadoras do desenvolvimento profissional continham essa particularidade.

Para Calíope, embora se identificando como professora do ensino superior, vivendo outra realidade da sua trajetória docente¹⁷⁷, a continuidade de seus vínculos afetivos com a educação básica significava a presença daquilo que foi importante no passado para seu processo constitutivo. Do movimento que constituiu a professora da educação básica à coordenadora de Pós-graduação em faculdade privada, criou-se uma nova necessidade profissional: ingressar no ensino superior. O ingresso no ensino superior representou, nesse contexto da trajetória profissional de Calíope, a superação de uma contradição e, conseqüentemente, uma nova relação profissional.

As relações afetivas da professora com a educação básica e, com isso, a orientação para o desenvolvimento da sua atividade docente no ensino superior, foi representada pelas ações que ela desenvolveu nesse nível de ensino. Então, por exemplo, a atuação em disciplinas como alfabetização e letramento, didática e avaliação, foram significadas como meios para que ela mantivesse seus vínculos com esse nível de ensino. Nas narrativas da professora:

E o sentimento que eu tenho é que ficou essa lacuna, porque eu tenho ainda uma paixão muito grande, pelo fato de eu ter sido professora alfabetizadora, essa coisa toda, mas eu não consegui fazer um trabalho de base como eu gostaria de ter feito. Então o que me cabe hoje como professora do ensino superior nessa relação? Trabalhar mesmo as disciplinas, porque eu trabalho com alfabetização, eu trabalho com avaliação, eu trabalho com didática (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

De modo particular, os PCIs significaram que era necessário ao professor do ensino superior o conhecimento e a experiência na educação básica. Por meio dessa significação, compreendemos que a relação afetiva entre os PCIs e a educação básica transformou-se em algo necessário à profissão. Esse salto nas significações foi mediado pela vivência desses professores no ensino superior:

E o que eu percebo? Há colegas, professores formadores, que não tiveram experiência na educação básica ou que a experiência na educação básica não foi em escolas, não foi no dia a dia das escolas, muitos colegas que são formadores tiveram experiências na educação básica por meio de atuarem como técnicos nas

¹⁷⁶ Essa é uma significação produzida sob a ótica dos professores da licenciatura. Pois o ensino superior não forma apenas professores.

¹⁷⁷ Nessa nova realidade da sua trajetória docente, Calíope tem a responsabilidade de atuar como formadora dos futuros profissionais da educação básica. Trata-se de um novo momento da sua constituição profissional.

secretarias de educação, na gestão dos sistemas, mas não no dia a dia das escolas então a visão... a visão de quem tem toda uma experiência na gestão dos sistemas educacionais, que a gente chama de ensino, é uma visão diferente de quem atua no dia a dia da escola, ou na gestão da escola ou atuando em sala de aula mesmo, são visões diferentes porque elas partem de lugares diferentes. E isso termina que esse encontro de visões sempre me deixou com o pé no chão na hora de abordar os temas com os meus alunos, futuros professores. Eu sou professor de didática, eu sou professor de prática pedagógica tanto dos contextos escolares, como nos contextos não escolares e então essas experiências sobre a sala de aula, sobre a ação do professor na sala de aula são experiências que eu discuto muito, que eu debato muito com os meus alunos e sempre pensando ou colocando a escola como um lugar complexo (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

A formação do ensino superior, para mim hoje, ela só se sustenta de forma coerente naquilo que ela está se propondo a fazer do ponto de vista da formação inicial, se ela tiver uma relação estreita com a educação básica. Porque nós estamos formando professores para atuar na educação básica. Qual é o campo de atuação desses professores aqui? É a escola. Então, eu preciso ter um conhecimento atualizado da realidade que vive a educação básica, a escola pública da educação básica. Então, nós não temos outro caminho se nós não fizermos essa estreita relação cada vez mais estreita, orgânica, dialética com a formação inicial e a educação básica. Se isso for rompido, se isso for rompido, a educação do ensino superior, ela fica despida da sua razão de ser dos processos formativos, porque ela vai formar alunos descontextualizados da educação básica, ela vai formar alunos talvez para tudo, menos pra realidade concreta da educação básica, que, para mim, hoje, uma das questões de que a formação inicial padece em todos sentidos, vamos dizer assim, em todas as áreas aqui, a nosso exemplo daqui, é de que os professores do ensino superior na sua maioria não conhecem a realidade da educação básica, eles falam dela, mas não falam a partir de dentro (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

O que compreendemos com as significações desses professores é que a relação envolvendo a docência na educação básica e a docência no ensino superior não se tratava de uma luta de contrários, mas de particularidade presente na qualidade deles, naquele momento. Essa luta já havia sido travada e superada no ingresso deles no ensino superior. O que significa afirmar que cada PCI reunia, ao mesmo tempo, as particularidades do docente da educação básica e do docente do ensino superior, como unidade. Essa condição era significada por esses professores como algo positivo para a atividade docente.

A vivência na educação básica representava, naquele novo estágio dos professores¹⁷⁸, o conteúdo positivo do passado. Esse conteúdo positivo era a preservação de toda a trajetória constitutiva dos professores, superada pelas suas novas qualidades. Como conteúdo positivo,

¹⁷⁸ O estágio anterior diz respeito ao período em que eram docentes da educação básica. É importante ressaltar que o desenvolvimento profissional não se realizou apenas pelo fato desses professores passarem a atuar em outro nível de ensino. Mas de toda a vivência nesse nível de ensino que vai desde os processos formativos à transformações nas maneiras de pensar, sentir e agir sobre a prática docente. Essa vivência possibilitou que os professores passassem por situações sociais de desenvolvimento.

essas vivências não foram apenas superadas, mas elevadas a um grau mais avançado na consciência dos PCIs. Na ideia de conteúdo positivo, recorremos a Burlatski (1987, p. 90), quando ele esclarece que “(...) o antigo jamais desaparece numa forma absoluta e total, mas transforma-se no decurso da negação conservando seu núcleo racional. Eis porque estamos considerando que o desenvolvimento é um movimento ascendente”. Eis porque estamos considerando que o desenvolvimento profissional docente é o movimento da luta entre a realidade, o que se é, e a possibilidade, o que se pode vir a ser, do ser professor.

Recordando o movimento que apreendemos até agora, antes do ingresso na docência, a docência na educação básica era apenas possibilidade. Nessa fase, o que se tinha era o desenvolvimento e o desabrochar de uma contradição que se iniciou por meio das motivações desses professores com a docência. Cada um produzia suas significações e relações afetivas sobre docência, e, conscientizavam-se sobre as condições determinantes para tornar essa possibilidade em realidade. Esse movimento não se estabeleceria sem luta.

A luta originada pela necessidade do aluno da graduação, e projetada como possibilidade de ser professor, foi superada com a formação inicial e o ingresso dos professores na docência, etapa de superação dessa primeira contradição. A docência na educação básica virou realidade e produziu vivências que mediaram o desenvolvimento desses professores. Isaia e Bolzan (2009, p. 122) colaboraram nessa compreensão quando esclarecem que os professores do ensino superior, durante seu processo constitutivo:

(...) transitam por porções de tempo que vão se sucedendo ao longo de suas vidas. A tessitura, decorrente desses tempos vividos, envolve um intrincado processo que engloba tanto a fase da vida quanto da profissão, em que as marcas inerentes a esse transcorrer vai, pouco a pouco, configurando o ser professor.

Nesse tornar-se professor, o movimento da vida e da profissão se entrelaçava como uma unidade. Essa unidade reproduz as relações subjetivas e objetivas que esses professores vivenciam em suas relações pessoais, profissionais e institucionais. Isso implicava no modo como os professores se inseriam na docência, e, ao mesmo tempo, como essa inserção era representada na consciência de cada um.

As porções de tempo demarcadas pelas autoras indicaram na dialética do movimento, os momentos de ruptura e de transformação dos professores, no caminho espiralado do desenvolvimento profissional como cadeia de negações dialéticas. O ser professor era a negação do aluno de graduação que um dia viu a docência como possibilidade. O aluno, por sua vez, era

a negação do jovem que, por influências familiares ou de ex-professores, sonhava em ser professor um dia.

A vivência na educação básica, sendo professor, representou, nesse movimento, a mediação da primeira negação dialética no desenvolvimento profissional desses professores. Isto é, a síntese primitiva a qual procurávamos identificar. Nessa síntese, o fio condutor da história desses professores e também das relações estabelecidas com a sua realidade social foram sempre os sentidos e os significados de docência para cada um deles.

Essas significações foram essenciais para que os professores pudessem expressar suas particularidades com as particularidades da realidade social a qual estavam envolvidos, na produção de vivências mediadoras de desenvolvimento profissional. A complexidade das relações afetivas dos professores com a educação básica era reflexo das significações produzidas nessas vivências.

O ingresso desses professores no ensino superior não representou outra etapa da vida de cada um deles, apenas por estarem atuando em outro nível de ensino, mas pela vivência de outra realidade do contexto educacional. O que significava novos processos formativos, novas ações, e, conseqüentemente, transformações na maneira de pensar, sentir e agir em relação à docência. Na relação apresentada, a vivência dos professores na educação básica se concretizou como particularidade¹⁷⁹ fundamental em suas relações com a docência no ensino superior:

Enquanto muitas questões, muitos questionamentos, muitas dúvidas que eu tinha, eu começava a encontrar alternativas, eu começava a encontrar soluções ou caminhos, né? Outras que pareciam cômodas pra mim, que pareciam confortáveis foram se tornando questionáveis, foram se tornando objeto de dúvida. Então, a relação sempre foi essa. E aí eu... como eu vivenciei a docência da educação básica e como eu (estava) vivenciando também a docência do ensino superior, eu tinha uma experiência ou alguma vida que favorecia tudo isso e, ao mesmo tempo, fazia pesquisa, ao mesmo tempo fazia pesquisa. Então é um campo aberto pra isso (MORPHEU, Entrevista memorial).

Essa relação de reciprocidade entre a docência na educação básica e a docência no ensino superior mediou a produção de novas significações sobre a função social da universidade e do professor do ensino superior, principalmente no tocante à formação dos futuros professores da educação básica. Dentre elas, destacamos as significações sobre os eixos norteadores do ensino superior, representada pela relação ensino, pesquisa e extensão; a relação universidade e escola; e a ideia da universidade como *lôcus* de formação do professor crítico.

¹⁷⁹ Particularidade dos professores.

Essas significações representaram olhar mais crítico dos professores em relação à realidade educacional, sobretudo, porque tratavam de temas contemporâneos aos contextos do ensino superior. Essa relação crítica dos professores sobre os sentidos e os significados da docência no ensino superior foi constituída ao longo de toda trajetória, e representava, naquele momento, indicativo de desenvolvimento.

Dessa forma, as particularidades constitutivas de cada professor não podem ser vistas como simples soma de fragmentos ao longo da vida, mas como a totalidade da vida do professor, materializada nas relações históricas que constituíram o conteúdo e a forma do seu desenvolvimento profissional. O que vimos até o presente momento foram os modos como as redes de significações e objetivações dos professores foram constituindo as múltiplas relações dessa totalidade.

Para Calíope, a responsabilidade da universidade no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão tinha amplitude que ultrapassava a ideia de simples instituição de ensino superior. Com base nessa tríade, a universidade tinha a responsabilidade de, além da formação de professores nos conhecimentos específicos de cada área, deveria possibilitar as condições para que os futuros professores desenvolvessem a consciência da realidade na qual iriam atuar.

Pensamento semelhante foi expresso por Guimarães (2004, p. 18): “(...) é urgente que as instituições que formam o professor se deem conta da complexidade da formação e da atuação consequentes deste profissional”. Sobre esse pensamento, Calíope compreendia que essa responsabilidade era da universidade; que os professores também eram a universidade e, portanto, tinham a responsabilidade de desenvolverem ações que contribuíssem para esse objetivo.

Calíope reconhece-se como professora formadora de outros formadores, coloca a educação básica como objeto finalístico da sua atividade docente. Essa ideia fica clara quando a professora destaca que, no desenvolvimento das suas ações como docente, estavam inseridos o desenvolvimento da relação teoria e prática¹⁸⁰, as ações de pesquisa com o envolvimento dos grupos de estudo e as atividades de extensão da universidade:

Eu penso que ela pode contribuir nesse tripé, ensino, pesquisa e extensão, né? Porque nós não podemos perder o foco que nós estamos formando professores. Então, se nós estamos formando professores, eu penso que o ponto de partida pra essa formação deve ser mesmo a educação básica, fazer essa articulação o tempo

¹⁸⁰ Para Almeida (2012, p. 81), o desenvolvimento da atividade docente do professor do ensino superior, sustentado na relação teoria e prática, fundamenta que “(...) o professor cultive a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa”.

todo. Então, embora o currículo seja ainda muito engessado nesse sentido, mas eu penso que a gente tem feito algumas ações mesmo a partir das disciplinas nesse movimento de articulação teoria e prática. E aí a gente vai também ampliando isso (nas ações) de pesquisa e (nas ações) de extensão. Então, eu penso que a universidade tem esse papel de refletir, de chamar pra si essa responsabilidade também, sobretudo porque nós trabalhamos com formação de professores (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Ainda relacionada à discussão que envolveu os eixos norteadores do ensino superior, Morpheu produziu significações que a grande responsabilidade da universidade, com a educação básica, era a promoção de ações que possibilitassem maior aproximação com a realidade escolar. Conforme apreendemos, ao longo do processo analítico, a relação de reciprocidade que este professor desenvolvia, em paralelo com a educação básica e o ensino superior, tanto orientou essa significação como também era parte da sua atividade docente. Em suas palavras:

Então assim transformar ou ajudar os cursos de licenciatura, os cursos de formação de professores a se aproximarem mais do dia a dia da escola, do dia a dia da prática de sala de aula, da prática docente da sala de aula, talvez se isso ocorrer a contribuição da universidade seja muito maior pra... pra educação básica. Por quê? Porque nós teremos profissionais, professores que estarão melhor preparados pra atuar na escola, escola enquanto organização, escola enquanto lugar de prática pedagógica, escola enquanto um lugar que tem complexidade, que tem problemas. Então a contribuição ela tem esses dois vieses, vieses... esses dois vieses (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

O pensamento de Morpheu tem fundamento na ideia de que “(...) a formação de professores deve ser pensada e articulada com a escola básica, ou seja, de que a escola deve ter centralidade nas licenciaturas” (CARTAXO, 2015, p. 45). Esse pensamento também é parte de preocupação relacionada ao ensino superior cuja significação destaca que “(...) os cursos de formação de professores mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de docência e, conseqüentemente, distantes das realidades dos professores e das escolas de educação básica” (NASCIMENTO; ALMEIDA; PASSOS, 2016, p. 10).

Pelo que foi significado por Morpheu sobre essa ideia, sua atividade docente no ensino superior estava direcionada a pensar a formação docente na universidade integrada à realidade da educação básica, e, todas as ações da sua atividade docente, eram orientadas por esse pensamento.

Articulando as questões levantadas por Morpheu e Calíope, Orpheu significou que a grande função social, e desafio da universidade seria o de promover a formação de professores, seguindo a lógica do modelo crítico:

É a formação crítica. O grande papel da universidade é a formação crítica. Então, nós não podemos, enquanto instituição de ensino superior, que formam os quadros da sociedade, os quadros humanos que vai trabalhar com a sociedade, que vai compor com a sociedade, nós não podemos abrir mão desse papel que é a formação crítica, embora ele seja precário, mas o papel ético-político da universidade (enquanto instituição pública), é a formação crítica (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Mesmo se referindo à atividade docente no ensino superior e sua relação com a educação básica, as significações de Orpheu foram produzidas em sintonia com a compreensão na qual a educação é explicada como “(...) um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para benefício do homem” (PINTO, 2010, p. 42). Esse professor evidenciou, com isso, seu engajamento à concepção crítica da educação¹⁸¹ e a reafirmação de uma de suas particularidades que foi a de professor militante:

Portanto, é isso que, de certo modo, me motivou a adentrar o ensino superior e fazer aquilo que a gente sempre tem chamado aqui, que é construir militância (ORPHEU, Entrevista memorial).

O sentido do termo “reafirmar particularidades” se relacionou às determinações históricas na constituição de cada professor evidenciar a manifestação e a transformação do conteúdo positivo do passado nas maneiras de pensar, sentir e agir dos professores na atualidade.

Tomando o exemplo de Orpheu, identificamos que sua particularidade de professor militante foi constituída ainda na juventude, durante suas relações com a Pastoral da Juventude. Com o ingresso na docência, essa particularidade foi determinante na definição das relações desse professor com sua atividade docente. Esse movimento prosseguiu no ensino superior e nas orientações para o estudo na Pós-graduação em Educação:

Portanto, é isso que de certo modo me motivou a adentrar o ensino superior e fazer aquilo que a gente sempre tem chamado aqui, que é construir militância. Nesse sentido e com esses ideais, que também me motivou ao mestrado, como eu já te coloquei, me levou ao mestrado em educação, e, sobretudo, pensando, na época que eu fui fazer no campo da alfabetização, um pouco dentro da temática eu fui discutir, é pesquisar a questão da alfabetização a partir das práticas dos professores de educação de jovens e adultos (ORPHEU, Entrevista memorial).

¹⁸¹ Para Pinto (2010, p. 65), a concepção crítica de educação “(...) procede segundo as categorias que definem o modo crítico de pensar. Particularmente há que mencionar as de objetividade (caráter social do processo pedagógico), concreticidade (caráter vital da educação como transformação do ser do homem), historicidade (educação como processo), e totalidade (a educação como ato social que implica o ambiente íntegro da existência humana, o país, o mundo e todos os fatores culturais e materiais que influem sobre ele)”.

Mas o que, de fato, esse conteúdo positivo do passado tem a ver com as determinações constitutivas dos professores? O fundamental é compreender que o conteúdo positivo do passado compreende as particularidades históricas de determinada síntese desenvolvimental superada do professor¹⁸². Ele é o antigo transformado e uma determinação ao novo conteúdo da síntese desenvolvimental do professor. Entretanto, “o novo não elimina totalmente o velho, mas conserva tudo que havia nele de melhor, e não só o conserva, mas também o transforma e eleva a um novo grau mais alto” (AFANASIEV, 1985, p. 113). Compreendemos, assim, que essas particularidades históricas transformaram-se ao longo das vivências dos professores e foram determinantes nas suas relações pessoais, profissionais e institucionais.

Outro exemplo desse movimento foi a particularidade do pesquisador em Morpheu. Ela se originou em sua infância e foi determinante para seu ingresso na docência do ensino superior e no estudo na Pós-graduação em Educação:

Então, a curiosidade minha sempre foi uma coisa muito aguçada, sempre foi muito aguçada. E enquanto aluno da educação básica... enquanto estudante da educação básica eu continuei com essa curiosidade. E assim, toda a minha vida de estudante foi eu sendo muito curioso, eu era um aluno que perguntava muito, que questionava muito, era um aluno que pegava no pé do professor (MORPHEU, Entrevista memorial).

Desse modo, particularidade da alfabetizadora em Calíope, que se originou na vivência com a mãe alfabetizadora foi determinante em suas relações como docente e pesquisadora:

Então, na primeira seleção, eu fui aprovada e o meu projeto de pesquisa ele versava sobre a questão da alfabetização (CALÍOPE, Entrevista memorial).

O ponto em comum nos exemplos citados refere-se ao fato de que essas particularidades foram se transformando. Isso foi se realizando pelo modo como os professores foram produzindo novas significações sobre a atividade docente e novas necessidades provenientes dessa relação. A particularidade do menino curioso em Morpheu tornou-se mais rica e complexa. O sentido de pesquisa para esse professor superou a necessidade de descobrir o porquê das coisas, e avançou para a necessidade de produzir conhecimentos em educação, voltados para o ensino superior e educação básica. A particularidade de desenvolver pesquisa

¹⁸² Nesse caso, essa síntese se refere à pessoa do professor. Esse é um dos aspectos que diferencia desenvolvimento profissional de profissionalização. Enquanto a ideia de profissionalização se refere às aquisições dos atributos necessários à profissão, o desenvolvimento profissional é movimento de constituição da pessoa do professor. Nele se realiza uma relação dialética entre o indivíduo e o profissional.

e docência em alfabetização e letramento, em Calíope, indica a gênese da pesquisadora e professora que ela se tornou.

Em relação ao movimento de produzirmos sentidos diferentes para as mesmas coisas, em momentos distintos de nossas vidas, Leontiev (1978, p. 104) nos ajuda a compreender com um exemplo:

Podemos ter a consciência perfeita de um acontecimento histórico, compreender a significação¹⁸³ de uma data; isso não exclui o fato de que a data em questão possa ter vários sentidos para o homem. Um sentido para o jovem ainda nos bancos da escola, outro sentido para o jovem que partiu para o campo de batalha para defender a sua pátria e dar a vida por ela. Os seus conhecimentos do acontecimento, da data histórica, modificaram-se, aumentaram? Não. Pode mesmo acontecer serem menos precisos, que certos elementos tenham sido esquecidos. Mas eis que por uma razão qualquer este acontecimento lhe vem de súbito ao espírito; ele aparece à consciência numa iluminação totalmente nova, de certo modo, num conteúdo mais completo. Tornou-se outro, não como significação e sob o aspecto do conhecimento que tem dele, mas sob o aspecto do sentido que ele reveste para ele; tomou um novo sentido para ele, mais profundo.

Esse exemplo traduz a mediação das nossas vivências no movimento do nosso desenvolvimento e evidenciou que “(...) o sentido do sujeito é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 1978, p. 99). No caso do exemplo de Calíope, convém ressaltarmos que a sua relação afetiva com a alfabetização transformou-se. Mediada por vivências formativas e profissionais, o sentido da alfabetização para a professora se enriqueceu com sua tomada de consciência sobre a função social da educação, os estudos sobre a realidade educacional, em especial, as discussões sobre alfabetização e letramento.

Essas particularidades históricas, constituídas antes da docência, transformaram-se nas particularidades determinantes das vivências dos professores na educação básica e ensino superior. Assim, os professores, ao evidenciarem suas significações sobre a função social da universidade e do professor do ensino superior em relação a educação básica, manifestaram, em suas narrativas, as determinações das particularidades anteriores à docência e das particularidades de suas vivências na educação básica e no ensino superior, no modo como vivenciaram suas relações com a realidade educacional naqueles momentos de suas vidas.

Em síntese, a discussão sobre as particularidades da relação docência na educação básica e no ensino superior explica as significações dos professores sobre suas motivações para o ingresso na docência na educação básica e ensino superior, e como esses dois níveis de ensino

¹⁸³ Este termo apresenta problemas de tradução em algumas partes dessa obra. No contexto desse trecho, o termo se equivale a significado. Sabemos que no contexto amplo, o termo significação representa a unidade dialética sentido e significado.

se relacionaram na consciência dos mesmos, e nos apresenta aspectos da complexidade que é a realidade dos professores antes de ingressarem no estudo na Pós-graduação em Educação.

Para avançarmos na síntese sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação, apresentamos no tópico seguinte nossa compreensão sobre a determinação que constitui esse processo: as motivações dos professores para o ingresso no estudo. Nessa discussão, explicamos também como as vivências na educação básica e no ensino superior mediaram todo esse processo.

6.3 O ingresso no estudo

Conforme apreendemos, o movimento de constituição dos professores foi produzido pela superação das contradições que se desabrochavam ao longo da história de cada um deles, em particular, do ingresso na docência. Vimos também que essa superação se deu pelas vivências desses professores em seus processos formativos e profissionais. Essa é uma luta contínua, conforme explica Netto (2011, p. 333):

O movimento do ser não é um movimento qualquer: é na verdade um automovimento, ou seja, um movimento que tem a sua força motriz, a sua dinâmica, no próprio ser. E, além de não ser movimento qualquer, é um movimento que tem seu dinamismo fundado na contradição.

A superação de uma contradição não cessou o movimento constitutivo dos professores; preparou as condições determinantes para o surgimento de novas necessidades e, com elas, nova luta de contrários. Nesse contexto, o ingresso dos professores no estudo realizado na Pós-graduação em Educação foi mediado por uma nova luta de contrários. Foi a particularidade dessa luta que apresentamos, e nela, o momento da síntese analítica que evidenciou essas necessidades e o movimento que nos possibilitou apreender os sentidos do estudo para cada professor.

De antemão, recorremos a Afanasiev (1985, p. 151) para esclarecer que “(...) cada nova necessidade não surge de forma pronta e acabada, mas existe inicialmente apenas como possibilidade, que se transforma em realidade somente quando existem as condições favoráveis”. Para que essas condições favoráveis se materializem, faz-se necessário os meios determinantes. Seguindo esse raciocínio, o estudo na Pós-graduação em Educação foi um meio determinante para que os professores pudessem satisfazer suas necessidades naquele momento investigado.

Do que apreendemos, o estudo na Pós-graduação em Educação foi significado pelos professores como meio para satisfação de suas necessidades formativas à docência no ensino

superior. No aspecto singular, essas necessidades também estavam relacionadas às particularidades históricas de cada professor que agora eram parte da nova necessidade:

Então, assim, nesse momento, eu disse: “eu preciso fazer um aprofundamento, eu preciso fazer um doutorado, mas um doutorado tendo como objeto uma problemática (que sai da) educação básica. Então eu tive que fazer... me organizar, me reorganizar toda minha vida, eu pedi demissão de uma faculdade que eu ensinava à época, particular; eu estava aqui em estágio probatório na universidade. Então eu tive que fazer acordos e acordos aqui pra sair pro doutorado. Então, eu deixei tudo e fui fazer meu doutorado fora, dentro de um programa de Pós-graduação que estudava currículo e que me interessava a área que eu ia estudar (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Nesse TNS significado por Orpheu, foi evidenciada a tomada de consciência do professor sobre suas necessidades para com o estudo. Essa tomada de consciência não apenas foi determinante para que o professor refletisse sobre essas necessidades, mas também identificasse as condições determinantes para sua satisfação. O estudo foi significado como um meio para que essas condições determinantes se materializassem.

Nas significações de Calíope, seu ingresso no estudo foi motivado por necessidade relativa à docência no ensino superior. Para a professora, os sentidos do estudo estavam relacionados às suas motivações para se desenvolver como professora do ensino superior. A luta de contrários, estabelecida pela necessidade da professora, foi representada pela realidade da professora alfabetizadora da educação básica e pela possibilidade da professora do ensino superior:

Até então estava muito focada mesmo com essa questão de ser professora na educação básica, sou professora alfabetizadora, então eu sempre trabalhei mais com esse público, de crianças, professora de crianças. Então comecei a pensar sobre essa questão de ser professora do ensino superior e pra isso também pensava na minha profissionalização no âmbito do mestrado, do doutorado. Então em 2007... (aliás), 2006 eu fiz a seleção do mestrado e passei. Coincidiu também 2006 eu fazer o primeiro concurso pra universidade, aqui fiz na minha cidade, só que eu fiquei em segundo lugar (CALÍOPE, Entrevista memorial).

O projetar-se no futuro a partir de dada realidade, foi, na verdade, a representação na consciência da professora, da luta de contrários. Essa compreensão é, segundo Politzer (1970, p. 71), “(...) toda realidade é movimento, já o vimos. Não há movimento que não seja consequência de sua contradição, de uma luta de contrários”. Assim, em seu movimento constitutivo, a professora é ela própria como realidade e outra coisa como possibilidade. Se não houvesse contradições não haveria transformações. Seríamos eternas cópias de nós mesmos!

Como as transformações acontecem e são consequências da luta de contrários, sobretudo da superação das contradições internas ao desenvolvimento, explicamos que, antes, as necessidades formativas de Calíope estavam relacionadas ao seu desenvolvimento enquanto professora da educação básica. Com as experiências sendo Coordenadora de Pós-graduação em universidade privada, suas motivações com a docência, se transformaram e novas necessidades formativas se originaram dessa transformação. Em Leontiev (1978), a nova necessidade é consequência da transformação sobre os sentidos da atividade que o indivíduo desenvolve. A necessidade formativa que se originou desse processo foi desenvolver-se como pesquisadora e professora do ensino superior fazendo o estudo na Pós-graduação em Educação.

As vivências da professora na educação básica e as suas relações afetivas com a área de alfabetização e letramento também foram orientadoras do conteúdo das ações desenvolvidas durante o estudo. Calíope também significava o estudo como processo formativo que lhe possibilitaria desenvolver-se como pesquisadora e formadora de professores alfabetizadores:

Então, na primeira seleção eu fui aprovada e o meu projeto de pesquisa ele versava sobre a questão da alfabetização. [...] E no ano seguinte, em 2010, antes de completar um ano ali que eu tinha saído do mestrado, eu fui aprovada no doutorado. Então eu fiz a seleção pro doutorado em Educação e fui estudar avaliação na interface com a alfabetização (CALÍOPE, Entrevista memorial).

No movimento de luta de contrários, fica que claro que, também para Morpheu, o estudo na Pós-graduação em Educação significava um meio de desenvolver-se como pesquisador. Recordemos do menino curioso do passado e vamos identificar a relação afetiva dessa necessidade com a história pessoal do professor. Entretanto, como sabemos, o sentido dessa necessidade não se estabeleceu naquela época, sob a maneira de pensar, sentir e agir daquele menino curioso. Mas sobre uma nova base, mais desenvolvida e complexa, representada pelo professor do ensino superior, que via o estudo como possibilidade de compreensão dos seus questionamentos feitos à realidade educacional e a produção de conhecimentos que pudessem contribuir com à educação básica e o ensino superior:

Então a curiosidade minha sempre foi uma coisa muito aguçada, sempre foi muito aguçada. E enquanto aluno da educação básica... enquanto estudante da educação básica eu continuei com essa curiosidade. E assim, toda a minha vida de estudante foi eu sendo muito curioso, eu era um aluno que perguntava muito, que questionava muito, era um aluno que pegava no pé do professor. Pegava no pé por quê? Porque eu questionava, eu duvidava, às vezes chegava ao ponto de o professor fazer algumas afirmações e eu discordar porque eu já tinha lido mais do que ele sobre um determinado assunto e eu chegava a discordar, eu questionava se aquilo era verdade ou não, sei lá. Então, isso foi criando em mim, foi fazendo desenvolver em mim o

pesquisador, né? O pesquisador. E a escolha pela Pós-graduação, ela não veio à toa, né? Enquanto professor, imagina aí, eu tinha um campo muito vasto pra mim, porque um professor que estava na educação básica e um professor que estava no ensino superior. Eu tinha dois mundos, dois mundos... eu vivia em dois mundos ao mesmo tempo, e isso favorecia também os questionamentos. Favorecia as curiosidades, favorecia as dúvidas, favorecia tudo isso. Então isso fez com que eu fosse... com que eu ingressasse na Pós-graduação, na pesquisa (MORPHEU, Entrevista memorial).

Nas significações desse professor, as vivências na educação básica e no ensino superior contribuíram para que sua relação com o estudo fosse constituída sob a orientação de uma necessidade relacionada à formação do professor e do pesquisador: fazer a Pós-graduação em Educação.

Os sentidos do estudo para Orpheu se relacionaram às suas preocupações com a qualidade da educação básica do seu município. Como ex-aluno da escola pública, professor formador e professor do ensino superior, ele significava que tinha compromissos com a qualidade da educação básica. Para ele, o ensino superior deveria ter compromisso com a educação básica, e o estudo na Pós-graduação em Educação era um processo formativo que lhe possibilitaria contribuir com a formação dos professores da educação básica do seu município:

Como o meu foco e como a minha inserção na Pós-graduação ela foi motivada por uma causa bem concreta, que foi exatamente sempre na perspectiva de melhorar o trabalho pedagógico, elevar a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica (ORPHEU, Entrevista memorial).

Um dos primeiros resultados dessa motivação do professor Orpheu com o estudo que era melhorar a qualidade da educação básica foi a criação de um núcleo de formação de professores alfabetizadores logo após a conclusão do mestrado. Mas, ao vivenciar processo de formação no estudo realizado na Pós-graduação em Educação, Orpheu identificou desafios em relação ao currículo da educação básica do seu município, o que se transformou em nova motivação para ingressar novamente no estudo, agora no curso de doutorado. Nele, o objetivo do estudo foi produzir investigação que pudesse lhe dar condições de contribuir com o desenvolvimento da formação dos professores e das questões referente ao currículo da educação básica:

Ao criar esse núcleo de formação de professores, nós criamos, sistematicamente, um programa de formação de professores alfabetizadores e, à medida que nós fomos trabalhando, compartilhando esse processo, outros problemas foram surgindo. E aí eu me defrontei com uma problemática muito maior que eu não tinha a dimensão do que era... do que ela representava e do que era significativa, que era exatamente a questão do currículo! O currículo fragmentado, o currículo desarticulado na

educação básica. Então, nesse sentido, ali eu comecei a me dar conta de que a problemática da educação básica no município era muito maior. E aí foram surgindo diferentes problemas e, a partir dali, outra questão foi emergindo que foi: compreender esse processo curricular, que... em torno do qual toda escola se organiza e em torno do qual os professores não davam conta. Então, eu passei dois anos, e à medida que eu fui aprofundando formação de professores, eu fui me dando conta dessa questão do currículo. Então ali vai surgindo, de fato, a necessidade de voltar para a formação, eu diria, mais qualificada ainda a nível de doutorado, para compreender, aprofundar...de forma aprofundada essas questões que até então agora não foram resolvidas ainda no município, nós continuamos discutindo essa questão do currículo (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

As fontes das motivações do estudo para Orpheu revelaram suas primeiras necessidades e, assim, o ingresso no estudo. No TNS seguinte, o professor Orpheu nos auxilia na compreensão de que suas vivências na formação inicial, e sendo professor na educação básica e no ensino superior, foram mediadoras de seu ingresso no estudo. No entanto, o aspecto mais importante dessa narrativa é a compreensão do professor sobre o seu movimento constitutivo. Isto é, a tomada de consciência¹⁸⁴ em relação ao seu desenvolvimento e ao surgimento de novas necessidades nesse processo:

Á medida que você vai estudando, à medida que você vai entrando em contato com a literatura científica, que te dá possibilidade de compreender o que é ser um professor no âmbito inicial e que você, ali naquele momento, você vai demarcando, por exemplo, possibilidades de um dia você voltar, e depois quando você se insere na educação básica e você, de fato, vai identificando lacunas, você vai se deparando com experiências significativas que vai observando a partir de lá, seja da tua atuação, seja da atuação dos pares, lacunas que a formação inicial deixou, esse movimento, como eu havia dito, ele foi fundamental pra que a gente pudesse repensar o que é ser um professor do ensino superior. E hoje eu te digo, feito esse percurso da formação inicial, depois a inserção na educação básica, a partir de lá o surgimento de situações que me fez... que me motivou para ir para o mestrado, na sequência ir para o doutorado, e depois, claro, nesse intervalo entre mestrado e doutorado consegui entrar aqui na universidade, e feito essa experiência aqui na universidade, eu poderia te dizer assim que esse movimento, ele foi um movimento, eu diria assim, dialético, porque foi um contato significativo entre formação inicial, inserção na educação básica, da inserção da educação básica volta para o aprofundamento no mestrado das lacunas, das dificuldades que a própria educação básica foi... que na educação básica foi surgindo. Depois o encaminhamento para um doutorado que também teve como motivo principal as situações da educação básica, toda a realidade da educação básica, que é uma realidade perene que a gente lida hoje (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

¹⁸⁴ Para Leontiev (1978, p. 99), a “(...) realidade está, portanto, ao homem na sua consciência”.

Com base nas significações produzidas pelos professores sobre as motivações para ingressar no estudo na Pós-graduação em Educação, apreendemos que elas foram constituídas nas suas vivências na educação básica e ensino superior. As problemáticas de suas investigações no estudo também foram orientadas por essas vivências. Isso fez constituir uma particularidade interna aos PCIs, representada pela relação envolvendo o ser professor e o ser pesquisador.

Na discussão das narrativas dos PCIs, evidenciamos que foi essa relação ser professor e ser pesquisador que orientou o desenvolvimento das ações constitutivas do estudo. No conteúdo dessas relações com as ações do estudo, estavam inseridas tanto as vivências desses professores na educação básica e ensino superior quanto as motivações dos PCIs com o estudo. Diante disso, apreendemos que essa relação foi o que representou as particularidades dos PCIs em suas vivências no estudo na Pós-graduação em Educação.

No tópico seguinte, explicamos como essa relação se estabeleceu como particularidade dos professores em suas vivências no estudo e sua contribuição para o desenvolvimento profissional.

6.4 Relação entre o *ser professor e ser pesquisador*

Este tópico foi orientado pelo postulado¹⁸⁵ cuja ideia central propõe que, no desenvolvimento de determinada vivência, algumas particularidades da pessoa do professor são fundamentais para o seu desenvolvimento profissional.

A discussão desenvolvida neste tópico representa o momento da síntese analítica sobre as necessidades do professor do ensino superior para o estudo na Pós-graduação em Educação como particularidade do processo constitutivo de tornar-se professor e pesquisador no ensino superior. Por meio das significações dos PCIs, evidenciamos a relação entre o ser professor e o ser pesquisador como as particularidades dos professores que se manifestaram no desenvolvimento das ações constitutivas do estudo na Pós-graduação em Educação. Essa relação também foi orientada pelas vivências dos professores na educação básica e no ensino superior.

Essas vivências na educação básica e no ensino superior representaram a mediação da relação entre o ser professor e o ser pesquisador porque constituíram as problemáticas de investigação no estudo (nelas estavam inseridas as motivações para ingresso no estudo). Assim, as ações desenvolvidas no estudo foram realizadas nesse movimento reflexivo¹⁸⁶. Com isso,

¹⁸⁵ Ver Seção 4 desta tese, páginas 21 e 23.

¹⁸⁶ Para Martins e Varani (2012, p. 649), é necessário um exercício de reflexão, no sentido de articular a relação entre o ser professor e o ser pesquisador: “Mesmo reconhecendo as especificidades de tais atividades, entende-se

constituiu-se uma unidade que representou essa relação envolvendo o ser professor e o ser pesquisador: *ser professor e ser pesquisador*.

Nos TNS, a seguir, apresentamos amostra de como os PCIs significaram essa relação que envolveu o *ser professor e ser pesquisador*, no movimento produzido durante o estudo na Pós-graduação em Educação:

Então, eu sempre trabalho nessa articulação enquanto professor do ensino superior e buscando esses aprofundamentos. Tanto no mestrado quanto no doutorado, de fazer esse percurso formativo pensando na possibilidade de contribuir com a formação inicial que vai reverberar na educação básica. Então, a formação, ela é um processo permanente, e uma formação que queira ser transformadora, ela não pode... ela não pode deixar de trabalhar simultaneamente com a pesquisa, nós precisamos continuamente fazer pesquisas sobre os objetos dos quais nós colocamos como processos formativos, porque a realidade é complexa, e a realidade é maior do que a teoria, e nesse sentido, não é possível, por exemplo, fazer formação sem pesquisa (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Então, como eu fiquei só um semestre, eu cursei também outras disciplinas, como, por exemplo, educação em currículo, que não tinha uma relação tão direta com o meu objeto, mas eu fui buscar conhecer outras compreensões, até mesmo pra esse, pensando no desenvolvimento como professora, vamos dizer assim (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Porque nós não somos só pesquisadores, nós somos professores. Foi um momento assim mais significativo para fazer um aprofundamento no campo teórico, teórico prático eu diria, mas, sobretudo, no campo teórico. Em que nós tínhamos a oportunidade de fazer um diálogo com aqueles autores que a gente somente lia, mas nós tivemos um contato com eles enquanto pessoas, enquanto também pesquisadores, enquanto docente, que também têm suas experiências, têm suas dificuldades, têm também as suas dúvidas. E eu tenho muita consciência de que eu posso até não ser tudo que eu escrevo, mas que eu sou boa parte do que eu escrevo (MORPHEU, Entrevista memorial).

Conforme significações produzidas pelos PCIs, nos TNS, a relação ser professor e ser pesquisador foi essencial para que eles pudessem objetivar, no estudo, um processo formativo que ultrapassasse os resultados da escrita da tese ou dissertação. Em nossas compreensões iniciais, apreendemos que, para esses professores, não havia como fazer pesquisa desconectados da docência porque pareciam entender, assim como Freire (1996, p. 26), que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando,

que elas podem e devem ser concebidas e efetivadas de forma articulada, por meio de um exercício prático-reflexivo que seja capaz de coadunar o precípuo trabalho do professor, o ensino, com o do pesquisador, a pesquisa”.

reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Essas significações dos professores anteriores e de Freire (1996) apresentam o estudo como processo formativo; possibilidade de aprofundamento teórico direcionado para a formação docente. Becker (2012, p. 7), nessa linha de raciocínio, argumenta que “(...) as funções de pesquisa e de ensino cruzam-se, na prática, de forma muito íntima. [...] pesquisar faz parte da função docente. Faz parte da nova concepção de professor”. Pensamento como esses motivaram os PCIs a desenvolverem, nas ações do estudo, operações que não estavam relacionadas diretamente aos seus objetos de investigação. Mas eram significadas como importantes para a formação docente. O *ser professor e ser pesquisador* no estudo constituiu uma unidade dialética para os PCIs:

Cursei outras disciplinas, que também tinham ligação direta com o objeto, mas também outras que eu compreendia que eram necessárias pra minha formação profissional e não necessariamente ligado ao objeto de estudos ali do doutorado (CALÍOPE, Entrevista memorial).

E fazer esse movimento é um movimento que eu diria não é um movimento fácil porque, na verdade, são dois ofícios que se articulam, quando você faz um mestrado você tem que se dedicar de fato à uma pesquisa muito mais... um nível de aprofundamento muito maior, mas quando você está fazendo processo formativo, não há como você fazer formação sem você fazer pesquisa, sem você ler o que os autores, as outras pesquisas já disseram, não é possível você fazer formação sem você estar atento à problemática... aos problemas e problematizar essas situações de forma mais aprofundada pra você dar devolutivas e respostas significativas aos problemas que a sala de aula coloca e que vão demandando a formação dos professores, e esse processo exige que você faça estudos, exige que você, inclusive, transforme o próprio processo formativo em um amplo projeto de pesquisa pra que você dê conta e dê resposta significativa. Do contrário, você não consegue é, na verdade, fazer uma prática pedagógica transformadora. Não dá, não dá para ser formador sem ser pesquisador. Oficialmente eu fiz as disciplinas que são de orientação da professora, no sentido de colaborar para a construção do objeto de tese e da própria produção da tese, mas informalmente, eu diria talvez, vou usar a expressão clandestina, eu fiz várias outras disciplinas que foram colaborando para esse meu processo formativo. Porque no doutorado ao tempo que eu me via como um pesquisador e um estudante no sentido de estar cursando, fazendo doutorado, toda aquela formalidade, mas eu nunca perdi essa dimensão do militante de tentar fazer uma perspectiva de educação popular. Então assim, eu aproveitava o máximo os eventos que iam acontecendo e que, de certo modo, me ajudava tanto na compressão do objeto, como também para ir além dele (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Essa unidade dialética envolveu as particularidades do ser professor com as particularidades do ser pesquisador na consciência dos PCIs. Nas relações com as ações do estudo, essas particularidades constituíram-se como uma só: *ser professor e ser pesquisador*. Para os PCIs, o estudo não era apenas atividade de pesquisa, também atividade formativa que, por meio da pesquisa, mediaria o desenvolvimento da atividade docente. Morpheu explica bem essa significação quando narra:

No desenvolvimento da docência, o professor e o pesquisador, embora sendo distintos, estão intimamente relacionados, interligados. No meu caso específico, a docência foi bastante influenciada pela pesquisa. Pois todo trabalho docente, a partir do ingresso na Pós-graduação, a partir do início da realização de pesquisa, a partir do desenvolvimento do meu ser pesquisador, o meu trabalho docente passou a ser também, motivo de reflexão pra mim. Ele já não era mais um trabalho realizado de forma rotineira, mecânica, de forma automática. Mas de forma, inevitavelmente, a cada ação realizada, havia uma reflexão docente. Essa reflexão, ela foi provocada em articulação com o meu ser pesquisador. Ao mesmo tempo, esse ser pesquisador ia se ampliando, ia se fortalecendo (MORPHEU, Entrevista memorial).

Na significação de Morpheu, o estudo realizado na Pós-graduação em Educação foi um meio de potencializar seu ser professor pelo ser pesquisador e vice-versa. Nesse movimento, o estudo, como atividade de pesquisa, “viria conferir ao professor um poderoso veículo para o exercício de uma atividade crítica e criativa, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e de fora dela” (LÜDKE, 1998, p. 31).

Ainda nas significações de Morpheu, o professor ressaltou clara concordância de que a relação que envolveu o ser professor e o ser pesquisador no estudo, contribuiu para a superação de uma atividade docente que antes era desenvolvida “**de forma rotineira, mecânica, de forma automática**”. Martins e Varani (2012, p. 671) também contribuem em nossa compreensão quando afirmam que:

(...) a articulação entre ensino e pesquisa poderá colaborar para alterar o processo de formação docente de perfil tecnicista, sustentado na histórica dicotomia entre pensar e fazer. A formação do professor apto a lidar com ensino e pesquisa exige que se rompa com as perspectivas praticistas de sua concepção, isto é, com aquelas orientações que implicam na formação de um profissional limitado ao fazer relativo ao trabalho docente, e, ao mesmo tempo, pode favorecer a constituição de um profissional da educação preparado para refletir e pesquisar sobre o próprio exercício laboral que desenvolve e sobre os problemas do contexto por ele vivido, uma postura que poderá resultar em outro comportamento, isto é, em uma conduta não passiva do professor na sala de aula, na escola e nos demais ambientes que vivencia por meio da prática profissional que lhe compete.

A criticidade significada por Morpheu, articulada às ideias dos autores, diz respeito à relação teoria e prática, orientada pelo movimento da pesquisa acadêmica. Esse movimento se deu porque no desenvolvimento do estudo, a unidade *ser professor e ser pesquisador* se manifestou como particularidade determinante. No TNS a seguir, Orpheu destaca como essa particularidade contribuiu para a sua constituição como professor:

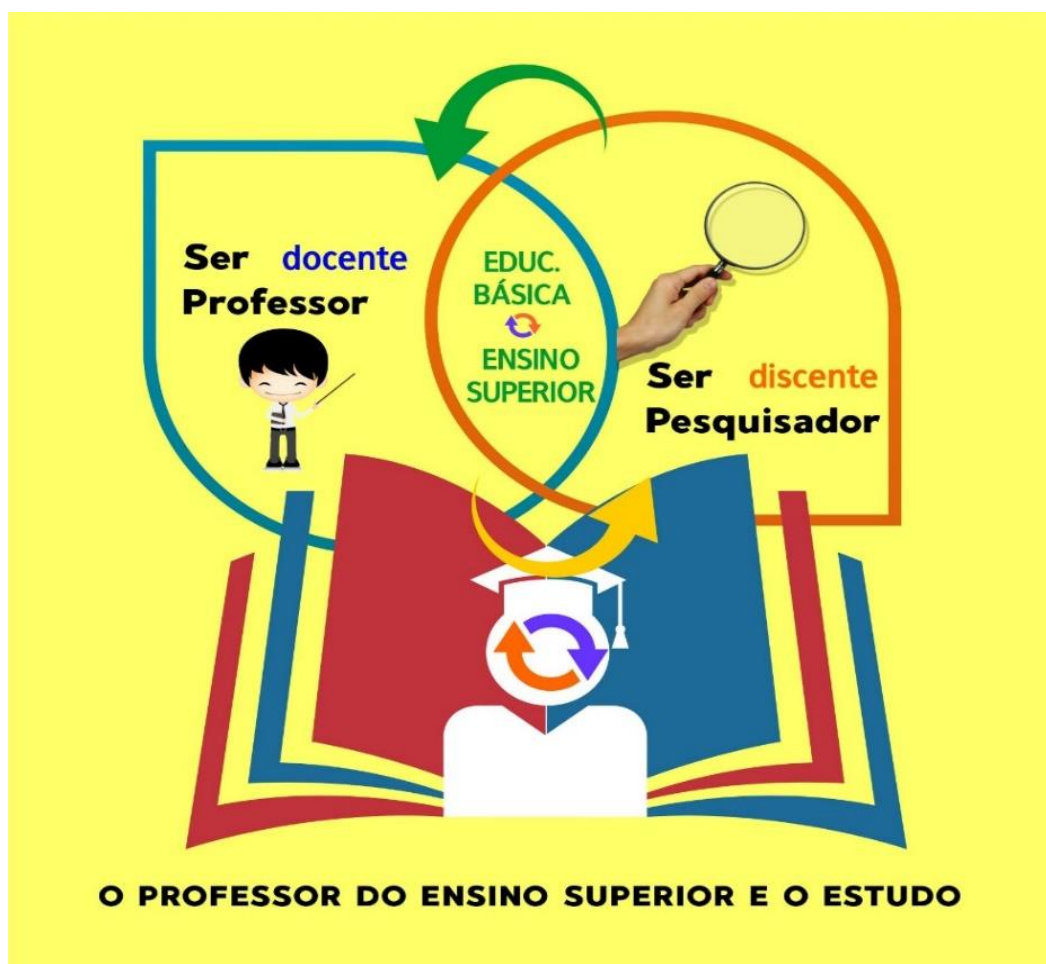
Então, ir para as escolas, eu já... já era supervisor de estágio, então, eu ia para as escolas com uma visão, com um olhar e com uma função. Quando eu estava na Pós-graduação, ia para as escolas pra acompanhar, supervisão de estágio, eu ia com uma outra visão, ia com outro objetivo, e isso também foi constituindo um novo olhar, né? Foi me dando oportunidade de construir um novo olhar. Foi uma.... Essa observação a partir de um outro ponto, a partir do ponto de vista do docente, e do pesquisador em articulação. Mas não do ponto de quando ia antes apenas pra fazer supervisão ou pra ministrar aula, essa oportunidade também fez com que eu construísse um outro olhar, do professor e do pesquisador numa só pessoa (MORPHEU, Entrevista memorial).

É importante ressaltar que, ao nos referirmos à unidade *ser professor e ser pesquisador*, como a expressão das particularidades determinantes dos PCIs que se manifestaram na realização das ações no estudo na Pós-graduação em Educação, queremos destacar determinadas propriedades da qualidade desses professores. Essas propriedades são o que Vigotski¹⁸⁷ (2018) denominou de peculiaridades da pessoa.

Na figura 10, a seguir, ilustramos nossa compreensão acerca da unidade *ser professor e ser pesquisador*, como expressão das particularidades dos PCIs com as ações do estudo na Pós-graduação em Educação.

¹⁸⁷ Para esse autor, “a vivência auxilia a destacar as peculiaridades que desempenharam um papel na definição da relação com uma dada situação” (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Figura 10 - Particularidades dos PCIS com o estudo



Fonte: Produção do Autor

O ser professor, no aspecto geral, representa uma síntese das significações dos PCIs sobre a docência, suas motivações e vivências na educação básica e ensino superior. Representa, assim, a consciência de cada PCI sobre suas necessidades formativas e as ações necessárias para satisfazê-las. No aspecto singular, o ser professor foi a manifestação dessas significações nos traços do caráter e da pessoa do professor, presentes nas relações que ele estabeleceu com as ações do estudo.

Nessa dialética, o ser pesquisador representa uma síntese dos sentidos e significados da pesquisa desenvolvida no estudo pelos PCIs, expressos nos traços do caráter e da pessoa do

professor. Representa também a condição do professor no estudo, que era a de discente¹⁸⁸. Isso fundamenta a ideia de que para desenvolver-se como docente, era necessário estar na condição de discente. Isto é, nas relações com as ações do estudo, os PCIs manifestaram suas particularidades de ser professor e ser pesquisador como unidade dialética, e se posicionaram na condição de docente (a profissão) e discente (a condição no estudo). Com isso, os PCIs tinham consciência de que, para desenvolver-se como docente, era necessário realizar o estudo na condição de discente.

Nessa relação, ser professor era uma determinação ao ser pesquisador, e a mediação era realizada pelas vivências dos professores na educação básica e no ensino superior. Essas vivências, ao mesmo tempo em que produziam as motivações para o estudo, representavam as bases dos objetos de investigação.

A ideia de que a relação envolvendo o *ser professor e ser pesquisador* é uma unidade indivisível das particularidades¹⁸⁹ da pessoa dos PCIs, que participaram na definição das relações que eles estabeleceram com as ações do estudo na Pós-graduação em Educação, foi fundamentada pelas apropriações em Vigotski (2018).

Para esse autor, toda vivência representa unidade indivisível das particularidades da pessoa e das particularidades do meio, que são as situações as quais os indivíduos se relacionam. Nesse sentido, para compreendermos o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação, tendo como base a afirmação de que, quando constituídas em vivências, as ações realizadas pelo professor do ensino superior no estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação medeiam seu desenvolvimento profissional, foi imprescindível identificar as particularidades dos PCIs e das ações do estudo. Na unidade *ser professor e ser pesquisador* identificamos as particularidades dos PCIs.

Vigotski (2018, p. 78) nos ajuda, ao argumentar em favor dessa ideia quando fundamenta, por meio das discussões, sobre “o papel do meio” no desenvolvimento da criança, a necessidade de apreendermos as particularidades constitutivas dos indivíduos, e quais delas foram decisivas em determinadas situações vivenciadas:

(...) sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança

¹⁸⁸ Um discente particular, em outras bases mais complexas. Não deixava de ser docente, por conta disso. Mas em relação ao estudo, o professor do ensino superior, estava em outra condição.

¹⁸⁹ Nesta citação, Vigotski (2018, p. 78) nos auxilia na compreensão.

com dada situação. Por exemplo, será que todas as minhas particularidades pessoais constitutivas e dos mais diversos tipos participam inteira e igualmente? Claro que não. Numa determinada situação, algumas de minhas particularidades constitutivas desempenham papel principal; em outra, desempenham esse papel outras especificidades que, na situação anterior, sequer poderiam se manifestar. Para nós, é importante saber não apenas quais as particularidades constitutivas da criança, mas quais delas, em dada situação, desempenharam papel decisivo na relação da criança com determinada situação, enquanto em situação distinta, outras o fizeram (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Assim, o autor reforça a necessidade de compreendermos que cada indivíduo, em sua relação com determinada situação da realidade social, manifesta de forma determinante algumas de suas particularidades. Isso significa afirmar que, no desenvolvimento das ações do estudo, dependendo de quais particularidades dos professores se manifestaram, suas vivências eram determinadas.

O modo como o estudo foi vivenciado por cada PCI estava relacionado às significações do *ser professor e ser pesquisador*, presentes na consciência de cada um deles. Isto é, a unidade *ser professor e ser pesquisador* representou a particularidade. Mas, as relações singulares de cada PCI com essa particularidade foi o que definiu a qualidade e a distinção de suas vivências.

Nesse caso, essa particularidade expressada na unidade *ser professor e ser pesquisador* determinou a realidade das vivências que mediarão o desenvolvimento profissional dos professores, ao passo que as relações singulares de cada professor com a unidade *ser professor e ser pesquisador*, no desenvolvimento das ações do estudo, mediarão as distinções entre essas vivências. Ou seja, não foi necessário que todos os PCIs tivessem vivenciado o estudo com a mesma intensidade para que tivessem passado por uma situação social de desenvolvimento profissional.

Nas vivências de Calíope durante o estudo, por exemplo, a unidade *ser professor e ser pesquisador* só se constituiu durante o doutorado. Antes disso, a professora significava apenas o desenvolvimento de uma investigação orientada por objeto de investigação oriundo de suas vivências na educação básica. Mas a relação *ser professor e ser pesquisador* não se estabeleceu no mestrado, e isso não inviabilizou o desenvolvimento profissional da professora:

No mestrado, essa relação estava ligada à compreensão do objeto de estudo da alfabetização na educação básica. Mas ali eu já queria compreender esse fenômeno, esse objeto de estudos que era a alfabetizar na perspectiva do letramento, buscando compreender como as professoras alfabetizadoras compreendiam esse processo de alfabetizar letrando. Então, eu fiz um estudo sobre alfabetização na perspectiva do letramento na época, e concluí o mestrado em maio de 2009. Quando eu concluí, eu, na época eu trabalhava também numa empresa privada, e após a experiência do mestrado, eu fui realmente me voltando pra esse trabalho mesmo do ensino superior,

né? Eu não tinha no mestrado essa relação tão aprofundada, como eu já tive no doutorado. No doutorado eu tive mais disponibilidade, e foi lá que eu pude aprofundar essas questões envolvendo o ser docente com o ser pesquisador (CALÍOPE, Entrevista memorial).

De modo diferente, Orpheu significou que essa relação se estabeleceu tanto no mestrado quanto no doutorado:

Eu não consigo entender a Pós-graduação no sentido da produção de pesquisa desarticulado da educação enquanto prática social para além do âmbito universitário. Então, como eu sou professor do ensino superior, professor da educação básica, eu não consegui desarticular esse meu processo formativo na Pós-graduação apenas focado na produção de uma dissertação, tese, de uma pesquisa. Para mim, a produção da minha dissertação e tese só faria sentido se elas, de algum modo, pudessem contribuir para a elevação da qualidade nos espaços onde eu atuo enquanto professor do ensino superior, enquanto professor na educação básica e em as minhas relações. Então a minha pesquisa no mestrado e doutorado, para mim, ela foi produzida nesse espírito de que de algum modo eu tinha que contribuir para a educação enquanto prática social (ORPHEU, Entrevista memorial).

No caso de Calíope, a professora já havia informado que, durante o mestrado, ainda não exercia a docência no ensino superior; ela atuava como coordenadora de Pós-graduação em universidade privada e nesse período não havia sido afastada das atividades docentes para desenvolver o estudo. Para ela, esse tinha sido um período muito corrido e que por isso, seu desenvolvimento ficou comprometido naquele momento:

Então, no mestrado, o mestrado pra mim foi o momento mais difícil, porque como eu trabalhava nessa instituição privada, então eu, basicamente, cursei as disciplinas, fiz a minha pesquisa de campo com muita dificuldade, participei pouco de eventos, mas publiquei sim alguns artigos com a minha orientadora, mas participação em eventos foram poucos por conta desse meu trabalho na instituição privada. No doutorado eu costumo dizer assim, que o doutorado pra mim já foi um momento mais tranquilo porque, embora o mestrado tenha sido bem difícil, mas quando eu cheguei no doutorado, eu cheguei com uma certa fundamentação, vamos dizer assim, teórica e até metodológica de base que me desse uma certa tranquilidade, tanto pra compreensão das questões que ali me exigiriam, quanto também a própria organização do meu tempo pra fazer outras coisas e não só cursar disciplinas, como eu tinha feito no mestrado (CALÍOPE, Entrevista memorial)

As significações que a professora tinha da docência no ensino superior naquele momento eram praticamente inexistentes, por conta das suas vivências nesse nível de ensino não estarem ligadas à docência. Entretanto, no doutorado, a professora significou que sua relação com as ações do estudo foram outras. Isso por conta da unidade *ser professor e ser pesquisador* como particularidade determinante:

Então, eu também participei de mais eventos, eu escrevi mais e eu me dediquei mais aos estudos. Cursei outras disciplinas, que também tinham ligação direta com o objeto, mas também outras que eu compreendia que eram necessárias pra minha formação profissional e não necessariamente ligado ao objeto de estudo ali do doutorado. Naquele momento, eu tinha motivações que iam para além da escrita da minha tese, motivações que caminhavam para minha profissão docente (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Para Orpheu, essa particularidade já era determinante desde o mestrado. As ações que o professor desenvolveu no estudo tinham como motivações suas vivências na educação básica e no ensino superior que já estavam formadas no momento de ingresso no estudo. Isso fundamenta a ideia de que a situação social de desenvolvimento profissional de Calíope foi distinta da de Orpheu. A unidade *ser professor e ser pesquisador* foi determinante nas relações que estes professores desenvolveram com o estudo, mas não se manifestaram ao mesmo tempo ou com a mesma intensidade nessas relações.

Cada professor, ao ingressar no estudo, tinha suas próprias particularidades e, com elas, suas determinações constitutivas. E assim pensavam, sentiam e agiam de modos distintos nas relações com o estudo. As particularidades próprias de cada pessoa são explicadas por Vigotski (2006), quando afirma que:

Vemos pues, que en la vivencia se refleja, por una parte, el medio en su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra, se ponen de manifiesto las peculiaridades del desarrollo de mi propio “yo”. Em mi vivencia se manifiestan en qué medida participan todas mis propiedades que se han formado a lo largo de mi desarrollo en um momento determinado¹⁹⁰.

Seguindo a lógica desse argumento vigotskiano, é possível compreendermos que as vivências de Calíope, Orpheu e Morpheu no estudo foram distintas. Porque elas se constituíram por meio de como esses professores se relacionaram com o estudo. Isto é, o modo como pensaram, sentiram e agiram em relação ao estudo. Nesse movimento, algumas de suas particularidades constitutivas se manifestaram, e foram determinantes na relação com o estudo. O estudo se revelava na consciência dos PCIs de formas distintas, em conformidade à manifestação dessas particularidades.

Do que foi discutido, convém ressaltar mais uma vez que o *ser professor e ser pesquisador* como unidade dialética que representa as particularidades dos PCIs nas relações

¹⁹⁰ “Vemos, pois, que na vivência se reflete, por uma parte, o meio em sua relação comigo e o modo que o vivo e, por outra, se põem em manifesto as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio “eu”. Em minha vivência se manifestam em que medida participam todas as minhas propriedades que se formaram ao longo de meu desenvolvimento em um momento determinado” (Tradução livre).

que estabeleceram com as ações do estudo foram determinantes em momentos distintos do estudo para cada um deles. Com o intuito de produzir mais conhecimentos sobre a unidade em questão e as discussões produzidas nesta seção, no tópico a seguir, concluímos a seção, destacando as determinações gerais, particulares e singulares dos professores com o estudo vivenciado na Pós-graduação em Educação, relacionando-as na constituição da unidade *ser professor e ser pesquisador*.

6.5 Considerações sobre a seção

Tomando por base algumas das determinações que mediarão o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior na discussão dos tópicos anteriores e a relação singular, particular e geral, apreendemos que o geral se relacionou às motivações dos PCIs em relação ao estudo na Pós-graduação em Educação e se relacionaram às significações desses professores sobre o estudo representar processo formativo que reúne as condições determinantes para o desenvolvimento da atividade docente no ensino superior. E, conseqüentemente, possibilitando-lhe contribuir para a melhoria da formação dos futuros professores da educação básica.

No que diz respeito aos aspectos singulares de cada PCI em relação ao estudo, a vivência deles na educação básica e superior foi determinante para o processo de produção de significações.

Para Calíope, os sentidos do ingresso na Pós-graduação em Educação indicavam, ao mesmo tempo, sua necessidade para ingresso na docência do ensino superior e sua relação com a área de alfabetização e letramento. Isso, inclusive, foi o que produziram vivências que mediarão os estudos e o desenvolvimento da professora como pesquisadora. Conforme análise apresentada, essa relação com a área de alfabetização e letramento esteve presente desde as primeiras motivações pela escolha da docência (a influência da mãe alfabetizadora) e foi se transformando em algo singular ao seu desenvolvimento profissional.

Então, eu fiz a seleção pro doutorado em Educação e fui estudar avaliação na interface com a alfabetização (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Já Morpheu produziu significações sobre o estudo como meio para superação de uma contradição que se iniciou ainda na graduação: o aluno que queria ser pesquisador e produzir conhecimento científico sobre educação. Retomando a história pessoal do professor, contatamos mais uma vez que seu interesse pela pesquisa já era evidenciado bem antes da graduação, embora ainda não tivesse constituído luta de contrários:

A curiosidade minha sempre foi uma coisa muito aguçada, sempre foi muito aguçada. E, enquanto aluno da atenção básica... enquanto estudante da educação básica, eu continuei com essa curiosidade. E, assim, toda a minha vida de estudante foi eu sendo muito curioso, eu era um aluno que perguntava muito, que questionava muito, era um aluno que pegava no pé do professor (MORPHEU, Entrevista memorial).

Como vimos, o ingresso no ensino superior representou, naquele momento, uma ação da atividade que tinha como objetivo torná-lo pesquisador. A relação com a educação básica, seu engajamento com as questões do ensino, gestão e formação de professores, potencializaram suas motivações. O tornar-se pesquisador passou a ter um sentido mais amplo para Morpheu.

A relação com os movimentos sociais, a militância em defesa da educação básica, mediaram a produção de sentidos de Orpheu em relação ao estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação. Para esse professor, o sentido do estudo estava relacionado a sua formação como professor e militante da educação básica.

Então, essa minha inserção nesse trabalho de formação dos colegas, dos pares, professores, eu fui identificando diferentes lacunas do processo formativo dos professores, que tem sua origem, que tinha sua origem de fato na formação inicial. [...] Porque com a minha inserção, eu sempre continuei na educação básica, mesmo com o pé no ensino superior, eu sempre continuei na educação básica. Uma das questões que tem me inquietado e que continua a me inquietar é a formação de professores para pensar e fazer uma educação de qualidade para os jovens e adultos nas escolas públicas. Daí a razão de ter ido para um doutoramento e pensando... sempre fui pensando nesse link, educação básica e formação inicial no ensino superior (ORPHEU, Entrevista memorial).

De modo particular, estiveram presentes nas motivações desses professores as relações envolvendo a vivência na educação básica e no ensino superior, constitutivas da unidade *ser professor e ser pesquisador*. Na seção seguinte, apresentamos e explicamos a unidade analítica, cujo conteúdo evidenciou as significações dos PCIs sobre a relação dessas particularidades com o desenvolvimento das ações realizadas no estudo.

SEÇÃO 7: PARTICULARIDADES DAS VIVÊNCIAS DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR COM O ESTUDO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: a situação social de desenvolvimento profissional em processos

Assim, no mestrado pra mim foi um divisor de águas, né? Sobretudo no campo da pesquisa porque você sai da graduação achando que pesquisa é só fazer gráfico. Então quando eu cheguei no mestrado isso pra mim foi muito bom, você discutir a perspectiva da pesquisa qualitativa, de ver tantas formas de interpretar essa realidade. Então pra mim foi uma disciplina muito importante e que me deu uma base mesmo teórico metodológica pro doutorado. Se eu não tivesse tido oportunidade de ter aquela disciplina no mestrado, eu acho que eu teria sofrido muito mais no doutorado. Então pra mim isso foi muito tranquilo no doutorado, porque lá também eu fiz a disciplina de planejamento da pesquisa. E no doutorado também essa disciplina pra mim foi de grande valia porque eu cursei com uma professora totalmente o oposto da minha linha de pesquisa. Então ela trabalhava mesmo, ela se interessou muito pelo meu projeto porque eu trabalhava com a questão da pesquisa-ação, e ela me deu muito material, ela conversava muito comigo, isso gerou até uma ciúmeira com a orientadora. Mas assim, foi uma disciplina muito importante pra construção do meu trabalho.

Calíope, Entrevista Memorial

Recorremos a esse TNS expresso por Calíope e também à compreensão de Vigotski (2018) sobre o papel do meio no desenvolvimento do psiquismo para ilustrar que, com a discussão das significações, é possível chegarmos às particularidades das vivências do professor do ensino superior com o estudo na Pós-graduação em Educação. Essa discussão torna-se fundamental para nós porque revela outras relações que constituíram o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior, em especial as particularidades do meio histórico social e cultural que foram determinantes nas vivências dos PCIs no estudo.

A despeito do foco, nessa seção, estar relacionado às particularidades do meio determinante nas vivências dos professores no estudo, não podemos nos esquecer de que, metodologicamente, Vigotski (2018) ressaltou que a análise que toma como referência as vivências dos indivíduos sobre suas relações com a realidade social deve levar em consideração

a apreensão das particularidades dos indivíduos que se manifestaram determinantes nessas relações e as particularidades¹⁹¹ dos momentos da realidade social vivenciada.

Em relação à nossa investigação, as particularidades da pessoa dos PCIs que se manifestaram no desenvolvimento do estudo foram representadas pela unidade *ser professor e ser pesquisador*. No caso das particularidades das ações do estudo, elas foram representadas por momentos como as que foram significadas por Calíope na epígrafe da seção. As significações produzidas sobre esses momentos em que os PCIs se relacionaram com o estudo e foram afetados representaram os momentos do estudo indicadores de vivências¹⁹².

Nas narrativas dos PCIs, esses momentos do estudo, indicadores de vivências, foram evidenciados pelas significações produzidas sobre o desenvolvimento das ações constitutivas do estudo realizado na Pós-graduação em Educação. Considerando a reflexão de Toassa (2011, p. 190) de que a vivência “(...) engloba o processo de tomada de consciência como uma das formas de relação com o mundo”, o movimento analítico que realizamos nesta seção não objetiva descrever¹⁹³ as ações que os professores desenvolveram no estudo; ao contrário, nosso objetivo nesta tese é discutir a tomada de consciência dos professores sobre elas, de modo a evidenciar como as relações acadêmicas dos professores com essas ações se transformaram em vivências que mediarão seu desenvolvimento profissional.

Para esse movimento analítico, a categoria Vivência foi fundamental porque nos auxiliou a explicar o processo de desenvolvimento profissional do professor do ensino superior mediado pelo estudo na Pós-graduação em Educação. Não a influência do estudo em si, mas das vivências desses professores no estudo. Essas vivências não foram representadas pela somatória das relações que eles desenvolveram com as ações do estudo, mas das relações entre essas ações e das significações dos PCIs sobre todo o processo.

Por meio da síntese analítica desenvolvida nesta seção, apreendemos que a mediação do estudo no desenvolvimento profissional do professor do ensino superior representou, teoricamente, a mediação do social no indivíduo pelas suas vivências com a realidade social. Isto é, foram as relações que os professores desenvolveram com as ações do estudo, constituídas em vivências, que mediarão as condições para a transformação das suas maneiras de pensar, sentir e agir, manifestadas no desenvolvimento de suas relações pessoais, profissionais e

¹⁹¹ Fleer, Rey e Veresov (2017) definem essas particularidades como sendo as características e aspectos dos momentos vivenciados e significados pelos indivíduos. Essas particularidades são uma representação interna de determinado momento da realidade social.

¹⁹² Para Vigotski (2018), “(...) os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivências”.

¹⁹³ Jerebtsov (2014, p. 18) afirmou que “(...) o estudo das vivências não pode ser exclusivamente descritivo”.

institucionais. Caracterizando, com isso, o desenvolvimento profissional. Essa compreensão reitera os pensamentos de Vigotski (2018), Fleer, Rey e Veresov (2017), cujas ideias rompem com o determinismo de que o estudo por si só medeia o desenvolvimento profissional.

Numa perspectiva dialética, o desenvolvimento profissional é devir, em que o professor constitui suas maneiras de pensar, sentir e agir, por meio de suas vivências com a realidade social. O estudo na Pós-graduação em educação, por exemplo, é um aspecto da realidade social que medeia o desenvolvimento profissional por meio das vivências dos professores. O estudo como fonte de desenvolvimento profissional não é algo externo aos professores, sua existência se expressa somente pela participação ativa dos professores nas relações que mantém com a materialidade dessa atividade que é o estudo. Nessas relações, o professor se desenvolve “atuando, interagindo, interpretando, compreendendo, recriando e redesenhando situações sociais de desenvolvimento” (FLEER; REY; VERESOV¹⁹⁴, 2017).

Em conformidade com esses argumentos teóricos, desenvolvemos, nesta seção, a UNA, cuja síntese analítica revelou as particularidades das ações do estudo vivenciado pelos PCIs. Essas particularidades foram expressas pelas significações dos PCIs sobre suas relações acadêmicas desenvolvidas com as ações do estudo. Os Eixos narrativos de significação da UNA que constituiu esta seção reuniram essas significações: a) Ação de disciplinas e o estudo; b) Ação de leituras e o estudo; c) Ação de eventos e o estudo; d) Ação do grupo de estudos e o estudo; e) Ação de relações com outros pares e o estudo; f) Ação de produção científica e o estudo; g) Generalização das ações no estudo. Nos tópicos a seguir, apresentamos a síntese analítica que materializa esta seção.

7.1 As ações de disciplinas¹⁹⁵ e de leituras no estudo

Como as ações não são independentes entre si, elas se relacionam e se complementam ao longo de todo o desenvolvimento da atividade (LEONTIEV, 1978), neste tópico, apresentamos as ações de disciplinas e leituras do estudo, em uma mesma discussão. Sobretudo, porque foram duas ações que se relacionaram de forma ampla no desenvolvimento do estudo pelos PCIs. No entanto, isso não significou que as ações de disciplinas e leituras ficaram

¹⁹⁴ “Social environment as a source of development of the individual is not something, which exists outside the individual. It exists only when the individual actively participates in this environment, by acting, interacting, interpreting, understanding, recreating and redesigning social situations of development” (FLEER; REY; VERESOV, 2017, p. 11)

“O ambiente social como fonte de desenvolvimento do indivíduo não é algo que existe fora do indivíduo. Existe apenas quando o indivíduo participa ativamente desse ambiente, atuando, interagindo, interpretando, compreendendo, recriando e redesenhando situações sociais de desenvolvimento” (Tradução livre).

¹⁹⁵ Se refere a um componente curricular da Pós-graduação stricto sensu.

isoladas das demais ações do estudo, pelo contrário, todas as ações estavam relacionadas a um mesmo objeto e motivações dos PCIs.

Cursar as disciplinas é uma das ações que mais são realizadas no estudo na Pós-graduação *stricto sensu*. Conforme consta no Parecer 977/65, o qual versa sobre esse componente curricular:

O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos dos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado (PARECER CFE Nº 977/65, 1965, p. 172).

O parecer não apenas regulariza, mas também destaca a necessidade de disciplinas diversas integrando a matriz curricular nos cursos de Pós-graduação. Conforme critérios estabelecidos pela Capes para propostas de cursos para a área de educação, há necessidade de “(...) estrutura curricular que assegure uma oferta de disciplinas compatível com o perfil do curso, com a bibliografia pertinente, explicitando-se número mínimo de créditos a ser cursado pelos alunos” (BRASIL/CAPES, 2016, p. 06). É importante ressaltar que, nessa estrutura curricular, existem as disciplinas consideradas obrigatórias e as disciplinas complementares.

Nas significações produzidas pelos PCIs sobre suas relações com a realização das disciplinas no estudo, o indicativo da vivência foi expresso pela influência das mesmas na formação como professor e pesquisador. Em geral, cursar as disciplinas foi significado como essencial ao aprendizado da pesquisa que estavam realizando. Porque possibilitou, juntamente com a ação de leituras, o aprofundamento teórico sobre o objeto de investigação:

A primeira coisa: nós temos um projeto de pesquisa. Em que processo... aliás, em que aspecto as disciplinas foram mediadoras? Sobretudo, elas foram mediadoras no processo de compreensão do objeto. Isso é fato. Eu estudava, - vou partir agora do doutorado. Meu objeto do doutorado era as práticas curriculares significativas de transformação na educação de jovens e adultos. Para estudar práticas curriculares significativas de transformação na educação de jovens e adultos, eu não poderia compreender esse objeto sem a compreensão de quem são esses sujeitos da educação jovens e adultos na sua condição de sujeito humano que necessita de uma formação e que esse processo passa por o processo de desenvolvimento. Então, eu precisava compreender o desenvolvimento humano. Então, eu precisava estudar, eu precisava de algo de disciplinas que me favorecessem essa compreensão. Então, a disciplina de Psicologia da Educação. Eu precisava compreender o que que significa práticas curriculares, o que é uma prática, o que é uma prática, sobretudo, educativa. Então, eu precisava de disciplinas, compromissos curriculares -, eu prefiro chamar compromissos curriculares -, que a... me dessem essa compreensão do que significa práticas curriculares significativas. Mas eu não poderia compreender o meu objeto de estudo fora de uma... de um processo histórico, no contexto em que a minha

pesquisa se realizava. Então eu precisava estudar História da Educação (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

No mestrado não, mas no doutorado sim. E depois no doutorado eu fui para às disciplinas da linha, estudei linguagem e desenvolvimento, foi uma disciplina muito boa. Estudei também uma disciplina sobre leitura. E as disciplinas sobre avaliação que eu estudei, que foram mais específicas do meu objeto, teve uma com a professora que, vamos dizer assim, foi uma disciplina que ela tem um viés positivista a professora, mas ela já é um pouco mais aberta, de uma geração mais nova, e foi uma disciplina também interessante. E uma outra disciplina que nós cursamos, que foi avaliação institucional, também com o professor, aí, esqueci o nome dele agora, mas foi uma disciplina também bem interessante. Então grosso modo as disciplinas elas contribuíram sim pra essa formação (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Então, as disciplinas, elas foram fazendo processo de mediação no sentido de me possibilitar a compreensão do meu objeto. Então, essas disciplinas foram mediadoras exatamente por possibilitar essa compreensão do objeto e, ao mesmo tempo, a construção desse objeto no momento histórico que a pesquisa acontecia (MORPHEU, Entrevista memorial).

Embora houvesse as disciplinas obrigatórias, consideradas gerais ao estudo, o cursá-las se integrava às necessidades dos PCIs em relação aos seus objetos de investigação¹⁹⁶. Nessa ação do estudo, as relações consideradas vivenciais foram representadas pelas disciplinas que os PCIs significaram como importantes para o seu desenvolvimento no estudo. Respalado em Vigotski (2018), esclarecemos que não seria qualquer disciplina realizada no estudo, tomada de forma independente, que influenciaria o desenvolvimento dos PCIs. Mas, somente aquelas que foram significadas por meio de suas relações vivenciadas e consideradas relevantes para o seu desenvolvimento.

Tomando como base as motivações dos PCIs para o desenvolvimento do estudo, e a manifestação da unidade *ser professor e ser pesquisador* nas relações com as ações realizadas no estudo, os professores, independente de terem cursado disciplinas obrigatórias, disciplinas que lhe proporcionaram aprofundamento do objeto de estudos, também procuraram cursar outras disciplinas que lhes possibilitaram formação docente:

No entanto, como eu era pesquisador, professor formador, todo esse conjunto de coisas que se articulam de forma orgânica em torno de uma pessoa só ali, e também como militante, eu diria “militante” no sentido de que eu atuo aqui na universidade, mas eu também tenho um pé na educação popular para além daquilo da universidade, coisa que hoje talvez daqui pra frente será quase impossível você fazer isso nas universidades com esse novo governo que temos. Então, por exemplo, estudando práticas curriculares significativas, em que eu caminhava por diferentes disciplinas, e sempre visando essa questão da educação popular como educação

¹⁹⁶ As necessidades que vão além do objeto de estudos.

para o povo, né? Tinha disciplinas, componentes curriculares que o meu programa não oferecia e que eu via, por exemplo, em Sociologia... aliás, em Ciências Sociais no Programa de Pós-graduação, Ciências Sociais, havia no Programa de Psicologia da Educação (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

No entanto, oficialmente eu fiz as disciplinas que são obrigatórias e de orientação do objeto, no sentido de colaborar para a construção do objeto de tese e da própria produção da tese. Mas, informalmente, eu fiz várias outras disciplinas que foram colaborando para esse meu processo formativo. Isso foi importante porque, em muitas dessas disciplinas, eu pude escutar professores experientes. A escuta de professores que tinham mais experiência do que eu, tanto na educação básica como na educação superior (MORPHEU, Entrevista memorial).

Eu cursei também outras disciplinas, como, por exemplo, Educação em currículo, que não tinha uma relação tão direta com o meu objeto, mas eu fui buscar conhecer outras compreensões, até mesmo pra esse, pensando no desenvolvimento como professora, vamos dizer assim (CALÍOPE, Entrevista memorial).

A compreensão que elaboramos sobre as significações dos PCIs, em relação às disciplinas cursadas, foi que as relações vivenciadas nas disciplinas do estudo se articulavam aos sentidos daquela ação para cada um deles. Mesmo que os professores tenham sido influenciados pela relação com as disciplinas cursadas, cada um vivenciou de modo distinto essa atividade.

Isso significa que os professores desenvolveram relações particulares com algumas disciplinas, em detrimento de outras. As disciplinas consideradas marcantes para alguns professores não eram significativas para outros. Isso foi caracterizado por conta da relação afetiva de cada PCI com as disciplinas cursadas e da consciência de suas motivações no estudo. Isto é, as suas significações sobre as relações acadêmicas com as disciplinas. Para Jerebtsov (2014, p. 24), a “(...) vivência somente é possível com ajuda de instrumentos culturais”, e esses instrumentos se constituem por meio da linguagem¹⁹⁷, no processo de significação.

Isso reforçou a relevância do processo de significação na relação dos indivíduos com a realidade social. No estudo, o significado e o sentido das ações para os PCIs foram determinantes para o seu movimento constitutivo. Apoiado nessas significações, estabeleciam-se, por exemplo, os níveis quantitativos e qualitativos do envolvimento de cada um deles com as ações. A materialização da vivência dos PCIs com o estudo só foi possível por meio das

¹⁹⁷ Toassa e Souza (2010, p. 770), reforçam que a “(...) linguagem é o laço que relaciona os conceitos de tomada de consciência (no sentido da relação de compreensão que estabelecemos com algo) e vivência. Expliquemos: a generalização das vivências na linguagem é central para a tomada de consciência, ou seja, o fato de se tornarem objeto da linguagem é um aspecto novo emergente no desenvolvimento, e que exerce uma transformação significativa nas relações sociais”.

relações que eles produziram nas ações do estudo, por exemplo, mas, especialmente, pela produção de sentidos e significados sobre essas relações acadêmicas.

Sobre a realização das disciplinas como uma das ações do estudo, cabe sublinhar que o envolvimento e as significações que esses professores tinham do estudo como processo formativo ia para além do objeto de investigação, muitas vezes encontravam obstáculos na estrutura do próprio estudo. Embora quisessem estudar mais disciplinas que contribuíssem para sua formação docente, eles tinham consciência de que a estrutura do estudo priorizava a formação do pesquisador. E, mesmo que estivessem diante de várias possibilidades desenvolvimentais, eles tinham prazos e metas a cumprir:

Claro que a gente queria estudar sempre mais, mas a gente é cronometrado por essa questão da pesquisa depois, então você acaba também tendo que se limitar. Mas como no doutorado eu estava numa condição mais tranquila porque eu tinha pedido licença do município, eu tive a oportunidade de cursar um semestre, porque eu fiquei direto lá em Fortaleza, então eu tive oportunidade de ficar um semestre só estudando, coisa que não tive oportunidade no mestrado (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Bom, todas as disciplinas, elas foram mediadoras desse processo. Uma das questões que o doutorado ele nos possibilita, e aí vai dependendo muito do objeto, é abrir horizontes. É um tempo que abre, mas é também um tempo que limita porque você tem um tempo pra dar conta da tua tese, e que você não consegue fazer aquilo que você gostaria de fazer (ORPHEU, Entrevista memorial).

Oficialmente, a produção da tese ou dissertação é representada como o objetivo final do estudo na Pós-graduação em Educação¹⁹⁸. Nesse contexto, os doutorandos e mestrandos são orientados a cumprirem prazos e metas para atingirem esse objetivo, em conformidade com a regulamentação de cada programa de Pós-graduação. Entretanto, o que apreendemos nas significações produzidas pelos PCIs sobre suas motivações com o estudo supera a ideia da produção de tese ou dissertação. Nas palavras de Orpheu, apresentamos síntese dessas significações:

E hoje eu compreendo isso, quando a minha orientadora reclamava de que eu queria dar conta de tudo na tese, né? Queria dar conta de muita coisa em torno de um objeto, então eu tinha que fazer recortes e opções, eu diria, “bom, eu vou recortar depois eu retomo.” Então, a tese, ela sempre tá para além dela mesma, porque a prática, o objeto que você estuda, quando ele reflete uma prática, uma realidade concreta, o real concreto, ela está sempre para além dela, porque o... a realidade concreta, o real concreto, ele é muito maior do que o texto que você apresenta. Então, eu precisava, eu diria assim, “eu tô fazendo a tese, mas tô fazendo para além

¹⁹⁸ Recordando que estamos nos referindo à Pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

dela” e essas leituras me ajudavam muito compreender isso. E eu fiz muitas... algumas disciplinas clandestinas, né? Eu chamo clandestina porque estava fora do script ((risos)), mas eu fiz. Então é isso (ORPHEU, Sessão de reflexão e aprofundamento).

Isso explica, por exemplo, as decisões que os PCIs tomavam sobre cursarem disciplinas que iam para além do objeto da investigação. Esse movimento de realizar as ações do estudo para além do objeto da investigação se repetiu ao longo de todas as ações, e a manifestação da unidade *ser professor e ser pesquisador*, nessas relações acadêmicas, foi determinante. Esse modo de se relacionar com o estudo foi mediado pelos sentidos da atividade que estavam realizando para cada um dos PCIs. Como vimos, na seção anterior, cada professor, para além do desenvolvimento de uma pesquisa, tinha outras mediações históricas que lhes orientavam. Essas mediações eram representadas por suas vivências na educação básica e ensino superior. Por isso, para os PCIs, a objetivação das suas vivências no estudo não iria concretizar-se apenas na produção de tese ou dissertação.

No tocante às ações de leituras no estudo, esclarecemos, de início, que as significações dos PCIs sobre o desenvolvimento das leituras se relacionaram às mediações destas para o aprofundamento teórico do professor e do pesquisador. Nas palavras de Morpheu, fica claro que ele significou como a relação que desenvolveu com as leituras, representaram momentos do estudo, indicativos de vivências. Para esse professor, os sentidos da leitura no estudo estavam relacionados ao desenvolvimento da reflexão crítica sobre sua atividade docente e a compreensão de conceitos mais aprofundados da realidade educacional:

E as próprias leituras. Eu ingressei na Pós-graduação em outro nível de leitura, né? É um outro... é um nível mais elevado, um nível bem mais técnico e isso também fundamentou mais os meus pensamentos, provocou outros questionamentos e esse nível de leitura mais elevado foi me ajudando a construir outros conceitos, a construir outros pensamentos acerca da prática educativa, a prática pedagógica e da própria docência. Foram momentos ricos por conta do contato que se tinha, porque às vezes a gente pensa que o fato de tá estudando... é lógico que quando você tá no mestrado ou tá no doutorado, a tua rotina de estudos, ela é uma rotina mais intensa, e você, querendo ou não, você vai ler muita coisa que você nunca tinha lido. Então, (o contato) com essas leituras de nível mais elevado na Pós-graduação me ajudou a refletir de forma mais aprofundada sobre o que eu já fazia. Então a ajuda foi nesse sentido, eu me tornei um professor mais crítico, né? (MORPHEU, Entrevista memorial).

Tomando as significações de Morpheu como exemplo, fica notório a influência de determinados momentos da realidade social para a constituição do indivíduo. Ao significar que suas relações com as leituras no estudo lhes possibilitaram novas compreensões sobre a

atividade docente que exercia, ele evidenciou o desenvolvimento de sua consciência em relação a essa atividade, visto que antes compreendia de outra forma.

Em conformidade com Vigotski (2018), essa mudança na forma de pensar a realidade social vivenciada tende a produzir transformações nas relações que o indivíduo mantém com essa mesma realidade social. Isso significou, por exemplo, que, ao dar indicativos das influências das leituras na sua compreensão sobre o exercício da atividade docente, conseqüentemente, as relações de Morpheu na realização de sua atividade seriam transformadas, pois a transformação nas maneiras de pensar e sentir também media transformações nas maneiras de agir, visto que integram o ser professor.

Esse movimento que acabamos de apresentar também foi mediador nas relações dos professores com seu objeto de investigação e no desenvolvimento da pesquisa que estavam realizando no estudo. A ação de leituras aproximou os PCIs de outros autores e perspectivas teóricas, tornando-se uma relação acadêmica que foi contribuindo para a constituição da pesquisa e do pesquisador em cada PCI. Assim, esses momentos do estudo representaram, na consciência de cada PCI, parte do seu processo constitutivo, e se relacionavam com as motivações relacionadas à atividade que estavam desenvolvendo:

Então, eu acho que eu consegui... as leituras que eu fui fazendo mais críticas, também me ajudaram a compreender o movimento. Como eu falei, hoje eu entendo que era isso, compreender a historicidade do objeto e fazer esse movimento, né? A relação com as leituras ajudou-me a desenvolver-me como pesquisadora, a desenvolver minha pesquisa. O aprofundamento teórico que tive na Pós-graduação foi extremamente importante, e as leituras era parte disso (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Durante o estudo, eu desenvolvi leituras bem densas. Leituras de autores novos pra mim, a grande maioria dos autores que eu li no doutorado, por exemplo, eram novos. Alguns eu já tinha ouvido falar, mas boa parte ainda não. Mas foram autores que contribuíram muito para o processo de construção da minha escrita, da tese, dos meus textos em geral. Foram autores que contribuíram para o próprio desenvolvimento da pesquisa, e contribuíam muito para a ampliação do meu olhar acerca do meu objeto investigativo (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Para os PCIs, a relação com as leituras no estudo também foi favorável ao processo de apropriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento do pesquisador e do professor. O aprofundamento teórico, mediado pela relação com as leituras no estudo, significou como esses momentos foram representados na consciência de cada PCI. Ao tomarem consciência desses momentos vivenciais para seu desenvolvimento como pesquisador e professor, os PCIs também evidenciavam como estavam sendo influenciados por determinados

momentos do estudo. E isso que acabamos de explicar representou uma particularidade dos momentos do estudo nas vivências dos professores.

Essa compreensão foi importante porque não eram as publicações por si mesmas no estudo que influenciavam os professores. A própria ideia de leitura nos orientou a entender que havia, naquele contexto, uma ação sendo realizada. Embora essa ação tivesse como fim imediato o processo de apropriação teórica, os professores estavam orientados naquela ação, pelos motivos que lhes relacionavam ao estudo. Com base em Leontiev (1980), os resultados de uma ação não satisfazem as necessidades do indivíduo envolvido numa atividade. São considerados resultados intermediários que ao se relacionarem com os demais resultados provenientes das outras ações da atividade medeiam a satisfação dessas necessidades.

Destarte, compreendemos que as significações produzidas pelos PCIs sobre a ação de leituras no estudo indicam apenas um momento da atividade realizada. Não explicava a concreticidade das vivências dos professores nesse estudo. Essa concreticidade só foi revelada pela síntese analítica das relações que os professores desenvolveram com ações do estudo. E a síntese analítica dos momentos das leituras foi apenas parte dessa concreticidade.

Expandindo a síntese analítica dos momentos das leituras, discutimos outra particularidade significada pelos PCIs: a influência dessas relações para o processo de apropriação de conhecimentos que pudessem colaborar com a formação docente:

Uma primeira foi o contato com a literatura, né? O processo formativo à época que eu fiz no mestrado e no doutorado foi bastante significativo no sentido de me colocar no quadro das leituras em que à época se fazia em torno de formação de professores. Essa foi uma marca significativa que abriu possibilidades pra eu fazer a minha caminhada como professor formador e pesquisador (ORPHEU, Sessão de reflexão e aprofundamento).

Então, foi esse outro nível de leitura, foi pra esse ponto que o outro nível de leitura que eu falo me levou despertando ou fazendo surgir outros questionamentos e levando minha visão também pra outros pontos que pra mim foram superinteressantes, foram superinteressantes por quê? Como professor e pesquisador, essas leituras ampliaram minha visão acerca do mundo, ampliou minha visão acerca da formação de professores, a formação de professores hoje pra mim tem uma importância bem maior do que antes disso, a formação de professores pra mim hoje ela tem uma abrangência muito maior do que antes, ela tem, eu diria, que um poder muito maior do que antes (MORPHEU, Sessão de confrontação e aprofundamento).

As significações dos PCIs sobre o termo “formação docente” foram representadas pela ideia do professor que, mediado pelas leituras, compreendia a realização de um processo formativo necessário ao exercício da sua atividade docente e, nesse mesmo processo, se

apropriava de conhecimentos para contribuir com a formação de outros professores através da docência ou da produção de conhecimentos científicos. Nesse contexto, os aprofundamentos sobre a temática da formação docente eram compreendidos como necessidade ao professor e ao pesquisador, representados em cada PCI.

Em síntese, a particularidade que apreendemos sobre o desenvolvimento das ações de disciplina e de leituras nas significações dos PCIs se relacionou às mediações destas para o aprofundamento teórico dos professores em relação ao desenvolvimento da pesquisa que estavam realizando e, da atividade prática desenvolvida na docência.

7.2 Ação de participação em eventos e o estudo

As significações dos PCIs sobre as relações desenvolvidas com a ação de participação em eventos se relacionaram com as seguintes particularidades: a interação com outros pesquisadores da área educacional para socialização da sua produção científica; as possibilidades de conhecer e dialogar com os autores escolhidos como referências nas suas pesquisas; e, o cumprimento de metas estabelecidas pelo programa de Pós-graduação.

Sobre a caracterização dos eventos científicos, Campello, Cendón e Kremer (2000, p. 56) ressaltam que:

Existem vários tipos de encontros científicos, cuja denominação varia em função de sua abrangência e de seus objetivos. Alguns encontros voltam-se exclusivamente para a comunicação de pesquisas e reúnem uma audiência empenhada em discutir avanços de seu campo de conhecimento, sendo, normalmente, organizados pelas associações científicas. Outros congregam participantes voltados para a prática profissional e são organizados pelas entidades profissionais. Em cada um desses casos, a organização e os trabalhos apresentados têm características distintas. De maneira geral, os encontros apresentam uma estrutura semelhante, que pode variar de acordo com o tamanho do evento¹⁹⁹.

Com base nas autoras, esses eventos têm contribuição na comunicação do conhecimento científico mais atualizado, produzido por pesquisadores, instituições ou grupos de pesquisas. De modo geral, para os PCIs, a participação em eventos foi significada como momentos ricos do estudo porque neles emergiram possibilidades de vivenciar debates sobre os mais diversos temas atualizados da realidade educacional. Além do mais, para que essa ação

¹⁹⁹ As principais denominações dadas aos eventos científicos são: congressos, simpósio, jornada, seminário, colóquio, fórum, reunião e encontro.

se realizasse foi necessário, em especial, articulação com as ações²⁰⁰ de leituras, produção científica e grupos de estudos. Dessa forma, as influências da participação em eventos, para os professores, superavam a ideia de viagem, apresentação de trabalho, publicação em anais, aquisição de livros, etc.

Consoante documento intitulado “Considerações sobre classificação de eventos”, produzido pela Capes no ano de 2016, os objetivos dos eventos científicos são:

(...) reunir especialistas e interessados em determinadas áreas do saber para discussão de temas que atendam a preocupações comuns, com vistas à atualização e ao progresso da pesquisa científica em uma área; divulgar resultados de pesquisa dos pesquisadores e colocá-la em debate com vistas a sua qualificação e validação no âmbito da comunidade científica; incentivar o desenvolvimento de campos de pesquisa ainda emergentes; e promover a formação de pesquisadores (BRASIL, 2016, p. 1).

Esses objetivos se aproximaram da primeira particularidade desses momentos do estudo, apreendida nas significações dos PCIs. Nessas significações, eles destacaram as oportunidades para colaborações²⁰¹ entre pesquisadores. Essas colaborações se referiam à troca de experiências, sugestões à pesquisa apresentada no evento e a constituição do pesquisador em cada um deles:

Assim, como eu falei, no mestrado eu participei de poucos, mas os que eu participei eu apresentei trabalhos e também tive oportunidade de fazer releituras do meu próprio objeto a partir do que estava sendo discutido. Na época da alfabetização, por exemplo, do mestrado fui também chegando à conclusão que aquilo que estava se discutindo, o meu objeto de estudo não estava aquém, então porque às vezes a gente pensa assim, "ah, estamos aqui no Piauí e as outras universidades que têm maiores experiências, a gente está aquém", nada disso. No doutorado, eu acabei participando mais também de eventos ligados à própria avaliação e foi também corroborando pra mim essa perspectiva de que ainda se precisaria avançar no campo da avaliação, assim, por conta dessa perspectiva ainda positivista que a avaliação carrega, o ranço que ela ainda carrega. Mas os eventos tiveram sim importância pra releitura dos objetos. Então, pra mim, eu fui percebendo isso também e foi o momento de compartilhar assim experiências e de fazer também leituras de outras realidades. Então, acho que os eventos, eles contribuíram nesse sentido (CALÍOPE, Entrevista memorial).

²⁰⁰ É importante destacar que, tomando a ação de participação em eventos como referência, as outras ações assumem a função de operações nesse momento do estudo. Isso evidenciou a dinâmica das ações durante a atividade.

²⁰¹ “Os eventos oferecem aos participantes a oportunidade de se comunicarem pessoalmente com seus pares, de maneira informal: a troca de informações sobre projetos, o planejamento de trabalhos conjuntos, a oportunidade de novos pesquisadores conhecerem os membros mais antigos e inúmeras outras interações ocorrem nos eventos, ilustrando o papel que os contatos pessoais desempenham no processo de comunicação científica” (CAMPELLO; CENDÓN; KREMER, 2000, p. 59-60).

E uma outra contribuição do evento é o fato exatamente de você ter que avançar no teu trabalho no sentido da produção, e aí construindo a autonomia enquanto autor, em que você, mesmo sendo em colaboração com o orientador, mas você tem que produzir trabalho, você ter que produzir sobre e ter que apresentar. Você coloca o teu objeto de investigação sobre a apreciação de outros pesquisadores que vão olhar, vai tecer comentários a partir daquilo que você apresenta, daquilo que você produz, e você pode ter essa possibilidade de avaliação do teu trabalho, contribuições (ORPHEU, Entrevista memorial).

Eu trabalho com formação de professores, numa determinada área de formação, eu, durante o mestrado e doutorado, eu posso pensar que eu tô sabendo tudo, né? E quando chego num evento, eu descubro que tem coisas novas, que tem gente fazendo pesquisa naquele... daquele ponto, naquela parte específica, naquele específico que... com outro olhar diferente do meu. Então, os eventos também sempre ajudaram nesse sentido (MORPHEU, Entrevista memorial).

Conforme apreendemos no TNS apresentado, em alguns dos momentos vivenciados pelos PCIs no estudo, a particularidade da interação com outros pesquisadores da área da educacional para socialização da sua produção científica foi significada pelas relações que esses professores estabeleceram com os eventos nos quais apresentaram trabalhos, conheceram outros pesquisadores, tiveram acesso a pesquisas que tratavam do mesmo objeto de investigação e também contribuíram para o desenvolvimento de outros pesquisadores participante dos eventos. Essa significação está juntamente com a ideia de Severino (2009, p. 22) na qual ações como a de participação em eventos são importantes para que os docentes e discentes da Pós-graduação ampliem seus espaços e processos de produção de conhecimento científico. Para esse autor,

Impõe-se um esforço para expandir as referências de interlocução e de intercâmbio, no interior da comunidade científica da área. Essa é a justificação para participação em eventos de diferente natureza: congressos, seminários, simpósios, com produção e apresentação de trabalhos parciais, que tenham alguma relação com suas investigações (SEVERINO, 2009, p. 22).

Esses momentos vividos foram mediados pelas significações de cada professor sobre sua relação particular com os eventos. Esses momentos do estudo provocaram “vivências distintas” (VIGOTSKI, 2018, p. 79) em cada um deles.

No caso de Calíope, ainda sobre a particularidade dos eventos que destacamos, a professora ressaltou que encontrou, naqueles momentos vividos, espaços para fazer a “releitura do seu objeto” diante de outras pesquisas que tratavam da mesma temática. Orpheu, por sua vez, significou a constituição do pesquisador nesses momentos do estudo. Como a necessidade

de ter que escrever, apresentar, e ser avaliado por outros pesquisadores sobre sua produção científica.

Outra particularidade da participação em eventos significada pelos PCIs foi a possibilidade de conhecer e dialogar com os autores que antes eles só conheciam nas leituras que faziam das suas obras:

Então, assim, foi muito oportuno, desse ponto de vista dos encontros, essa contribuição porque eu pude dialogar com esses sujeitos, e que antes só líamos. Mas dialogar com eles ali enquanto pesquisador, enquanto estudante. Isso era maravilhoso! (ORPHEU, Entrevista memorial).

Foram momentos ricos por conta do contato que se tinha com outros autores. Porque às vezes a gente pensa que o fato de tá estudando... é lógico que quando você tá no mestrado ou tá no doutorado, a tua rotina de estudos, ela é uma rotina mais intensa, e você, querendo ou não, você vai ler muita coisa que você nunca tinha lido e ter contato com esses autores era maravilhoso. E nos eventos você vai conhecer muitos autores que você só conhecia nos livros, e isso era muito rico (MORPHEU, Entrevista memorial).

Essa particularidade dos eventos, significada pelos PCIs, se relacionava muito mais a uma questão afetiva do que formativa propriamente dita. É claro que os autores estavam nesses eventos para comunicar sobre suas pesquisas e contribuir com a formação dos participantes. Mas, no contexto significado pelos PCIs, conhecer os autores de suas leituras estava relacionado ao sentimento de satisfação pessoal. Nesses momentos afetivos nos eventos, dialogar com o teórico, tirar foto, apertar a mão, tudo isso representava sentimento de satisfação.

Outra particularidade identificada com os momentos dos eventos para os PCIs se relacionou ao cumprimento de deveres definidos pelos Programas de Pós-graduação sobre a questão da produtividade acadêmica:

Eu sempre fui um rato de evento, né? ((risos)) Total, e tanto no mestrado quanto no doutorado, muito cedo eu preenchia a minha cota, né? Essa cota de você ter que ter tantos créditos em eventos, eu preenchi muito cedo, porque eu ia a todos os eventos, né? Eu sempre participei muito de evento na área... na área educacional, sempre, tanto no mestrado como no doutorado. E que também foram momentos ricos pra mim (MORPHEU, Entrevista memorial).

Olha, nós tínhamos encontros... A PUC, ela sempre... ela tem uma sistemática, o nosso programa tem uma sistemática da seguinte forma: nós tínhamos que participar dos encontros organizados pela própria PUC, pelo próprio Programa, nós tínhamos que participar, no mínimo, de dois encontros regionais, no caso nosso, como eu estava em São Paulo, era Sudeste, localizado ali Minas, Rio de Janeiro, São Paulo, ali, nós tínhamos que participar de encontros nacionais e tínhamos que participar dos encontros internacionais. Então efetivamente eu te diria que no

doutorado foi um dos momentos em que eu mais tive a oportunidade de participar de encontros nacionais e internacionais. Além dos encontros esporádicos que nós, dependendo da temática, nós éramos obrigados a participar, que era na USP, na Uninove, ali, tudo próximo na universidade. Bom, além da participação dos grupos nós tínhamos essas produções para ser socializada nos eventos, e as publicações que eram obrigatórias (ORPHEU, Entrevista memorial).

A participação em eventos, com apresentação ou publicação de trabalhos, embora também fosse significada pelos PCIs como parte do cumprimento de deveres com seus programas de Pós-graduação, não significava propriamente obrigação para eles. Nas narrativas dos professores, esse dever também era satisfação. Conforme identificamos, a expressão “rato de evento”, pronunciada por Morpheu, manifestou essa satisfação. O cumprimento do dever representava também oportunidades para se desenvolver e se formar.

Reunindo as particularidades dos momentos do estudo na Pós-graduação em Educação, representados na participação em eventos pelos PCIs, apreendemos que esses momentos se relacionavam às necessidades de constituição do pesquisador e dos deveres dos PCIs com seus Programas de Pós-graduação. Entretanto, cumprir esses deveres não era significado como obrigação, mas como parte de ações do estudo que os mesmos realizavam com satisfação, até porque atendiam, em parte, às necessidades relativas ao processo formativo.

7.3 As ações do grupo de estudos e a relação com outros pares no estudo

A discussão deste tópico está fundamentada na relevância das relações sociais com os outros no desenvolvimento do indivíduo²⁰² (VIGOTSKI, 2000). Explicando as relações com outros pares, por exemplo, membros do grupo de estudos do PCI, professores, amigos de Pós-graduação e membros de outros grupos de estudos, dentre outros, representaram momentos necessários ao processo de produção das significações dos professores sobre suas relações acadêmicas com as ações do estudo realizado na Pós-graduação em Educação. Isto é, o sentido das relações estabelecidas entre os professores e o estudo vivenciado, o para si, foi antes de tudo, uma relação externa desenvolvida por esses professores com outros pares. Em Vigotski (2000, p. 25), “eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”²⁰³.

²⁰² Esse pensamento é originário da lei geral que define o ser humano como um complexo de relações sociais. Nessa ideia, “os traços especificamente humanos, portanto, são adquiridos no domínio da cultura por meio da relação social com os outros” (VEER; VALSINER, 2009, p. 213).

²⁰³ Para nos auxiliar na compreensão do pensamento do autor, Santana e Oliveira (2016, p. 14) destacaram que a “(...) realidade humana é uma realidade simbólica e, assim sendo, constituída por complexos de significados a que temos acesso sempre por meio dos outros e de outros signos da cultura”.

Nesse universo das ações realizadas no estudo, os PCI se relacionaram com outros, sobretudo com seus pares: professores e colegas de turmas nas disciplinas; pesquisadores em eventos; orientadores na produção científica; colegas de grupos de estudo ou turma nas leituras, dentre outros. Em determinados momentos, os PCIs representavam o par mais desenvolvido, em outros, o par menos desenvolvido. Mas, em todos esses momentos, desenvolvia-se uma relação na qual a tomada de consciência dos professores sobre os momentos vivenciados revelaram as influências do estudo sobre eles.

Embora a ação na qual os PCIs se relacionaram com outros pares tenha se manifestado nas demais ações do estudo, foi no grupo de estudos que elas se manifestaram de forma mais intensa. Essa intensidade está significada no fato de o grupo de estudos reunir pesquisadores, estudantes, e demais membros integrados à uma mesma discussão teórica ou temáticas de investigação. No grupo de estudos, a pessoa da orientadora era significada como a liderança que coordenava os estudos e a participação de todos naqueles momentos.

Essa informação tem como base nas informações contidas no Diretório de Grupos de Pesquisas do Brasil/CNPq²⁰⁴. Nela, está regulamentado que o grupo de estudos/pesquisas é definido como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças:

- cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico;
- no qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa;
- cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa que subordinam-se ao grupo (e não ao contrário);
- e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos.

As ações do grupo de estudos eram significadas como relações sociais em que os PCIs dialogavam e estudavam sobre discussões que envolviam seus objetos de investigação, cuja particularidade era determinada pela relação com um mesmo referencial teórico. Alves e Garcia (2012, p. 291), com base em suas relações, descreveram os encontros do grupo de estudos da seguinte forma:

Nessas reuniões, desenvolvemos estudos sobre textos teóricos que vão imprimindo suas marcas em nossos trabalhos, embora cada um ou uma de nós incorpore do autor ou autora aquilo que lhe interessa do que é lido, do modo que lhe é próprio, e nem sempre imediatamente, e até mesmo, muitas vezes optando por outros autores até então desconhecidos do grupo; discutimos os trabalhos produzidos por cada componente do grupo, criticando, sugerindo,

²⁰⁴ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>

sempre preocupadas com a relação forma-conteúdo, procurando contribuir para a melhoria da qualidade de cada/todos os textos, tornando-se cada componente do grupo um coautor. Daí afirmarmos que cada texto é coletivo ainda que ao final traga a assinatura de um/uma de nós; ouvimos e debatemos pesquisas de outros pesquisadores que, trabalhando com temáticas ou metodologias próximas as que desenvolvemos, são convidados a nos ajudar a pensar e interrogar os dados que vamos reunindo e as dúvidas que surgem em cada momento do trabalho; fazemos trocas e leituras críticas de dados empíricos, reunidos por cada um e por todos, procurando pistas para além das evidências, identificando atalhos que fujam ao caminho já conhecido e que possam nos revelar o até então desconhecido.

Com base nos esclarecimentos das autoras, no grupo de estudos têm-se momentos de colaboração, coautoria, solidariedade e corresponsabilidade. Momentos como esses, descritos pelas autoras, representaram contribuições com o aprofundamento teórico e o desenvolvimento da pesquisa dos PCIs:

Eu diria que o núcleo... em todos os momentos, tanto no mestrado como doutorado, a participação no núcleo de estudo, ela foi desde o início, importante pra construção do projeto de pesquisa e do meu aprofundamento teórico. Desde a primeira apresentação do projeto nos núcleos, uma discussão que teve... que tinha no coletivo com a visão de cada um, com essa participação de todo mundo, isso contribuiu muito pra construção do projeto de pesquisa e profissionalmente depois (MORPHEU, Entrevista memorial).

Bom, uma das questões muito interessante que o grupo de pesquisa contribuiu foi exatamente no aprofundamento do meu trabalho porque semanalmente nós tínhamos reuniões coletivas e essas reuniões coletivas elas possibilitavam os alunos a compartilhar os seus projetos de pesquisa. Nós tínhamos leitura de materiais que eram comuns quando se tratava do referencial teórico. Esse é uma outra coisa importante que a gente tem e que os programas de Pós-graduação contribuem muito com a gente, que é essa participação na questão dos grupos de pesquisa, você consegue aprender ali outras realidades, você consegue ali ir, vamos dizer assim, aprendendo o traquejo da pesquisa, porque esse é um processo de aprendizagem, a gente não consegue... a graduação não te dá essa possibilidade, na Pós-graduação você consegue iniciar, de fato, a questão da pesquisa (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

As vivências no grupo contribuíram porque foram me dando outras pistas de como eu poderia até fazer mesmo o trabalho. E aí eu acho que na condução mesmo da pesquisa lá com as professoras, no momento da ação com as professoras, que eu fiz uma pesquisa-ação, eu penso que eu também consegui ir um pouco além (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Conforme apreendemos, a particularidade dos momentos vivenciados pelos PCIs no grupo de estudos foi significada como parte do processo formativo de cada um deles na pesquisa. A apresentação dos projetos de pesquisas para quem estava ingressando no grupo, a

socialização das pesquisas de quem já havia concluído ou estava em fase de andamento, tudo isso era socializado no coletivo do grupo e, em contrapartida, recebiam sugestões, davam sugestões, ensinavam e aprendiam juntos, colaborando uns com os outros. O sentido do grupo, para os PCIs, era de cooperação. A cooperação nos orienta a compreender que as relações “de parceria com outras pessoas, hoje, são as relações construtivas do homem consigo mesmo no futuro” (JEREBTSOV, 2014, p. 23).

Essa ideia de que o homem se constitui nas relações sociais, em especial as interpessoais, fundamentou a compreensão que o processo de significação e as vivências dos professores no estudo só foram possíveis por conta das relações que eles desenvolveram com outros pares em todos esses momentos vividos. A relação com o outro foi representada como a relação do indivíduo com o social. Por meio dela, a vivência da realidade ganha sentidos e significados. Não seria possível definir a vivência do estudo sem a participação do outro, pois o estudo é parte do ser social, e o ser social é o mundo dos homens, e o mundo dos homens só existe pelas relações entre os homens. Em concordância com esse raciocínio, relacionar-se com os outros no estudo, especialmente pares mais experientes, foi condição fundamental para o desenvolvimento dos PCIs.

Conforme Orpheu, uma das significações do estudo para seu desenvolvimento, estava relacionada ao aprofundamento teórico que aqueles momentos lhes proporcionavam:

Nós tínhamos leitura de materiais que eram comuns quando se tratava do referencial teórico, metodológico como, por exemplo, eu fiz etnografia, então tinha outros alunos que faziam também etnografia. Então nós tínhamos textos em comum, obras em comum para serem lidas. E nessa perspectiva nós aprendíamos muito uns com os outros nesse processo de compartilhamento, que era chamado pela professora na época de orientação coletiva, além das orientações individuais. Na sequência, os próprios debates que isso foi te dando possibilidades de você ir aprofundando, compartilhando com os colegas. Nesses debates, eles aconteciam tanto nas salas de aula com as disciplinas, quanto no grupo de estudos. (ORPHEU, Entrevista memorial).

Nessa relação significada por Orpheu, aprender “uns com os outros” só reforçava o caráter de cooperação do grupo e o valor do outro na constituição de si. No pensamento de Vigotski (2000, p. 32), na relação social com os outros, “a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si”. Esse processo de construção de si por meio dos outros, na relação com o grupo de estudos e na relação com outros pares em diversos momentos, foi determinante para que os PCIs dessem prosseguimento aos seus estudos na Pós-graduação em Educação.

Ao fazer análise sobre suas relações com o grupo de estudos no mestrado e doutorado, Morpheu também reforçou o mérito dessa ação na sua formação como professor e pesquisador, com destaque para o papel do outro no seu desenvolvimento:

No mestrado, minha vivência com o grupo de estudos foi muito esporádica. Porque os encontros eram esporádicos, o grupo não tinha uma rotina de atividades. Mesmo assim, o grupo de estudos foi uma base boa para meu desenvolvimento nos estudos e no desenvolvimento da minha investigação também. Porém, durante o doutorado, essa relação foi diferenciada, foi mais intensa. Toda semana eu tinha encontro com o grupo de estudos, com atividades propostas para serem entregues toda semana, com debates, produção científica. No doutorado eu tive uma base muito intensa no grupo de estudos para a minha formação. Tanto como pesquisador quanto como professor, porque lá nós tínhamos uma discussão muito forte sobre formação de professores. E o legal do grupo de estudos no doutorado é que ao tempo que íamos produzindo, também íamos socializando com o grupo. Isso era muito bom, porque os outros colegas contribuíam com nosso desenvolvimento. Isso sendo apreciado pelo coletivo do grupo tinham questionamentos, sugestões e representava uma colaboração muito grande pra gente! (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

As significações de Orpheu e Morpheu representaram momentos distintos de suas vivências com a ação do grupo de estudos na Pós-graduação em Educação. No entanto, as relações dos PCIs com outros pares no grupo de estudo não se constituíam apenas com base na unidade de pensamento, mas na unidade da diversidade. Uns aprendiam colaborando com os outros, mesmo divergindo superavam as divergências e se desenvolviam. Nesses momentos do grupo de estudos, experiências distintas, maneiras de pensar, sentir e agir eram compartilhadas e significadas por cada membro:

Então, você, enquanto doutorando, enquanto pesquisador, quando você está num grupo como esse, compartilhando experiências, você está se defrontando com diferentes lógicas formas de pensar. Então, nós tínhamos... e uma das contribuições significativas do nosso grupo é porque nós tínhamos mestrandos vindo da área sociologia, nós tínhamos a filosofia, da psicologia que é muito forte a psicologia lá na PUC, né? E há uma interação ali eu diria entre professores do nosso programa da PUC, ali do programa de educação currículo com os professores da área de psicologia (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Então assim, esse modo de fazer, esse contato com diferentes formas de pensar no grupo, e essas compreensões de outros pesquisadores afetou muito a gente porque, nesse movimento, você vai se tornando pesquisador, você vai aprendendo a interagir com o outro nesse processo, com a diversidade do outro, você vai se formando (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Aprender com as diferenças, a diversidade do outro, a experiência do outro é se formar na relação com o outro. Esse era o sentido dos momentos vividos no grupo de estudos,

representados na consciência dos PCIs. Mas nem toda relação com a diversidade foi vivenciada sem produzir fortes afetações nos envolvidos. Para Calíope, a divergência com o grupo produziu afetações em suas relações com o estudo e em si própria. O ingresso no grupo de estudos durante o Doutorado foi significado como um momento crítico das suas vivências. Isso por conta das discordâncias entre sua forma de discutir o tema da avaliação, da forma como o grupo estudava, discutia e compreendia. A relação afetiva da professora com o grupo de estudos era conflituosa:

Bom, quando eu comecei o estudo sobre avaliação, eu sempre tive uma perspectiva mais crítica. Então, quando eu comecei as disciplinas, eu já fui até sabendo o enfoque mais fechado, mais tradicional, voltado muito pra questão da métrica e não pra análise pedagógica dos dados essa questão. Então, o grupo que eu participava, o grupo de pesquisa, por exemplo, aliado também com as disciplinas, era muito carregado disso. Então, eu fui encontrando formas de resistir a isso porque eu não concordava, vamos dizer assim, com essa perspectiva. Minha perspectiva da avaliação era uma outra perspectiva, porém eu tinha que ter o cuidado de não ser execrada do grupo, né? Então, eu fui fazendo as leituras que eram necessárias pra dar conta da disciplina, da perspectiva do grupo, e quando eu tinha brechas, aberturas, eu me posicionava, demarcando mesmo aquilo que eu acredito. E eu sofri muito por isso! Porque fazer um trabalho que eu fiz, eu comecei o meu projeto com uma perspectiva mais crítica da avaliação e minha orientadora, em determinado momento, disse, "não, agora a gente vai por aqui", fui estudar avaliação externa numa perspectiva mesmo bem fechada também. (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Essa relação conflituosa entre Calíope e o grupo de estudos manifestou um momento particular da contradição no desenvolvimento do seu estudo: o antagonismo. Para Politzer (1970, p. 85), o antagonismo representa “(...) o momento mais agudo da contradição”. Ele não se resolve sem antes produzir choques, agravamento das relações e conflitos profundos. Sobretudo porque as relações antagonicas têm tendência a se tornarem hostis:

Não foi fácil assim, porque a princípio eu sofri muito, deu vontade de desistir (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Nas situações citadas anteriormente pelas narrativas de Orpheu e Morpheu, as divergências de pensamento com o grupo de estudos foram resolvidas de forma gradual, sem choques ou conflitos extremos. Isso porque naquelas situações, não se expressou a relação antagonica entre esses PCIs e o seu grupo. No entanto, a situação foi vivenciada de forma diferenciada por Calíope que precisou tomar consciência daquela relação e providenciar meios para superá-la. Mas essa superação não seria resolvida de forma tão fácil, ainda mais que, no antagonismo, os interesses dos contrários são radicalmente divergentes.

Para Calíope, o estudo pelo qual ela estava motivada a desenvolver sobre avaliação se inseria numa perspectiva crítica. Por outro lado, o choque da professora com o grupo se deu porque ali se estudava fundamentado em perspectiva fundada na lógica formal. Ao tomar consciência da situação, a professora procurou apoio em alguns colegas do seu grupo de estudos que convergiam em relação ao seu pensamento:

Inclusive, essa amiga, hoje ela está na Federal do Piauí, ela fez concurso pra Federal do Piauí, está lá agora. E nós estudamos, ela era da mesma linha, só que ela estudava, ela era orientada de outro professor, ela estudava com a professora, professora da área de psicologia, isso, ela estudava avaliação na educação especial. Então, a gente discutia esses elementos também assim de compreender a avaliação em uma outra perspectiva, nós cursamos algumas disciplinas juntas e a gente sempre fazia trabalho juntas também, a gente era do mesmo grupo, e ela comungava também com essa ideia de que a gente precisaria avançar nessa compreensão da avaliação, não ficando voltada só pra essa questão da métrica, do desempenho, mas para além disso. Mas, assim, era um grupo bem fechado nessa perspectiva e não era fácil assim o diálogo mais crítico (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Conforme apreendemos, tanto Calíope quanto sua amiga representavam o “novo” no grupo, o pensamento antagônico. Não era o grupo que se manifestava contrário a elas, mas elas que eram contrárias ao grupo. Nesse sentido, a contradição que se estabelecia naquela relação envolvia a realidade do grupo, que pensava seguindo a lógica formal, com a possibilidade de Calíope e sua amiga que propunham uma visão mais crítica sobre avaliação. O que estava em jogo era a transformação do próprio grupo. Nesse caso, essa contradição era externa a Calíope e interna ao desenvolvimento do seu grupo²⁰⁵. Em Afanasiev (1985, p. 88), as contradições externas “(...) podem contribuir para o desenvolvimento ou travá-lo, dar-lhe diversas matizes e formas, mas normalmente não podem determinar o desenrolar principal do processo e o seu desenvolvimento em conjunto”.

Sendo uma contradição interna ao grupo de estudos de Calíope, era o próprio grupo que tinha que superá-la no seu movimento. Mas pelas significações da professora, não havia nenhum interesse do coletivo na mudança de pensamento. Calíope era parte do grupo, mas a professora não significava o grupo como parte de si. Nem compreendia, naquele momento, o grupo de estudos como possibilidade de desenvolvimento. Por isso, se estabelecia uma contradição externa ao seu desenvolvimento. Para Cheptulim (2004, p. 308), a mediação das contradições externas no desenvolvimento:

²⁰⁵ Em Afanasiev (1980, p. 86) as contradições internas são “(...) a interação e a lutas dos aspectos opostos do objecto dado. As contradições externas são relações contraditórias do objeto dado com o meio que os cerca, com os objectos desse meio”.

(...) é sempre exercida mediante as contradições internas e sua importância concreta depende de sua correspondência às contradições internas dessa ou daquela formação material. Se elas correspondem de uma forma ou de outra às contradições internas, sua influência é positiva, e em caso contrário, ela é negativa.

Nas relações de Calíope com o estudo na Pós-graduação em Educação, a contradição interna ao seu desenvolvimento era representada pela dialética entre a sua realidade profissional e a possibilidade da nova Calíope que via no estudo as mediações que contribuíssem para o desenvolvimento da sua atividade docente no ensino superior, como docente e pesquisadora. De certa forma, a contradição desenvolvida com o grupo de estudos tinha uma relação com a contradição interna ao seu desenvolvimento. Ela precisaria viver aquela situação para prosseguir:

E, a princípio, isso pra mim me deu muita angústia, mas depois eu compreendi que aquilo era um momento que teria um fim, e que aquilo não iria determinar o meu desenvolvimento profissional, e eu não estava em busca de títulos, mas de formação (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Assim, a superação do conflito entre Calíope e o grupo de estudos foi resolvida pela sua tomada de consciência em relação a necessidade de apropriação de outros conhecimentos. Ela significou que não precisaria concordar com o grupo, mas que era uma necessidade os conhecimentos e a colaboração do grupo de estudos para seu avanço. Para a professora, o seu desenvolvimento naquela relação vivenciada dependia da superação do conflito:

Como eu te falei, a princípio, eu sofri mais do que eu achei que eu fosse me desenvolver, mas aí quando eu me dei conta de que ali era só um momento, então eu fiz e depois eu sempre... eu fazendo as minhas leituras também. Então naquele momento eu penso que eu me desenvolvi, por quê? Porque no momento em que eu compreendi que eu tinha que me reelaborar, eu pensei também, "bom, então eu preciso também ter esse conhecimento mais tradicional, mais positivista como base também pra um confronto teórico". Então, eu penso que foi sim um movimento de desenvolvimento ali (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Foi de todo ruim as leituras que eu fiz, a compreensão que eu vi do grupo? Não foi, porque eu também comecei a analisar que pra que eu tenha uma compreensão crítica, eu também preciso compreender o não crítico, né? Então eu fiz essas leituras e depois eu fui observando o que eu via no grupo, o que eu via nas disciplinas, que eu queria ir além, né? (CALÍOPE, Entrevista memorial).

A superação de Calíope sobre o momento conflituoso foi produzida pela decisão em romper com o conflito. Sobretudo, porque ela entendia que o conflito travava seu desenvolvimento. Esse movimento de produzir novas significações da relação vivida,

compreender que só haveria desenvolvimento pela busca da unidade momentânea com o seu contrário no grupo é um exemplo de tomada de consciência da professora diante de determinada situação que se constituiu em vivência. Com base em Vigotski (2018, p. 79), a influência da realidade social no desenvolvimento de cada indivíduo, “(...) junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece”. No caso da professora Calíope, a forma como significou a situação conflituosa com o grupo, e as medidas tomadas para solucioná-la, foram determinantes para a superação. Essa explicação nos permite compreender que não são todas as situações vividas que se constituem em vivências, visto que nem todas são fontes de desenvolvimento.

Para além do grupo de estudos, os PCIs desenvolveram relações com outros pares. Em algumas delas, a colaboração do outro contribuiu para que eles fossem descobrindo novos caminhos a serem trilhados no estudo. A escolha por uma disciplina a cursar, novas leituras, o ingresso em outros grupos de estudos:

Sim, porque como eu dividia apartamento com uma moça, ela já estava terminando o doutorado, ela é do Piauí também, ela era do grupo de História da Educação. Então a gente dialogava muito porque ela já tinha uma outra perspectiva, uma perspectiva mais crítica de compreender essa realidade, e a gente discutia muito assim. Tinha também um outro colega nosso, que é psicólogo, também do Piauí, ele estudava no grupo de currículo, e foi através dele que eu fui cursar essa disciplina, Educação e Currículo, porque ele falava muito dessa perspectiva crítica no currículo e eu, bom, eu não posso pensar avaliação sem pensar currículo, né? Então, eu também fui ouvir um pouco do que o grupo deles discutiam, então eu me matriculei nessa disciplina de Educação e Currículo (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Então, tudo isso afetava de certo modo a minha condição de pesquisador porque... e eu lembro, recordo agora, um dos alunos que era, por exemplo, ele era não só do mestrado, mas ele também... eu diria, sobretudo, doutorado, porque também a gente tem essa cruzadinha com os colegas de doutorado, um avalia o projeto do outro e emite parecer. Ele era da comunicação social, o meu contato, por exemplo, com Gramsci foi exatamente a partir dele, porque ele era estudioso de Gramsci. Então, naquela época, eu tinha algumas leituras (espaças) do Gramsci. Então, ele me ajudou a ver o meu objeto a partir da leitura gramsciana. Hoje eu sou um leitor de Gramsci, sobretudo, porque não tem como fazer ruptura sem conhecimento. E o pensamento gramsciano tem contribuído para minha compreensão de mundo, de sociedade (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Na análise desses dois TNS, fortalecemos a ideia de que a relação com o outro é indispensável no desenvolvimento de si. Motivada pela superação da contradição interna ao seu desenvolvimento com o estudo, Calíope buscou outras formas de se aprofundar nas discussões

mais críticas sobre seu objeto de estudo, com o apoio de outros pares que não faziam parte do seu grupo de estudos. Inclusive ingressou de modo informal em outro grupo de estudos.

Já Orpheu, pelo apoio de um outro que se tornou seu amigo, encontrou nas leituras de Gramsci mediações para o desenvolvimento de sua pesquisa. O aprofundamento dessas leituras influenciou o professor em outras compreensões a respeito das suas relações com a realidade social. Isto é, das suas maneiras de pensar, sentir e agir no mundo. Momentos como esses se aproximam da ideia de Jerebtsov (2014, p. 24, grifos do autor), ao afirmar que no diálogo com o outro, que também se transforma num diálogo para si, “(...) as vivências se TRANSFORMAM, se tornam outras”. Isto é, os indivíduos passam a compreender e se relacionar de formas diferentes com a realidade social.

Nesses diálogos com os outros, os PCIs também contribuíam para o desenvolvimento do outro na condição de par mais experiente. No TNS, a seguir, utilizamos como exemplo, as significações de Orpheu sobre os momentos em que ele contribuiu para auxiliar os mestrados, membros do seu grupo de estudos e recém-chegados ao estudo na Pós-graduação em Educação. Nesses momentos, os mestrados tinham que socializar seus projetos de pesquisa e os doutorandos deveriam auxiliar com contribuições. Na narrativa do PCI, esse momento vivido pelos mestrados também já havia sido vivido por ele. E era muito significativo para quem estava ingressando no estudo:

De que forma eles eram significativos para os mestrados. A primeira... pelos depoimentos e pela partilha após, eu diria, nas sessões que a gente chamava de revisão dos projetos deles, é que quando o aluno... e todos nós passamos por isso, mas assim, eu vou falar a partir da fala deles. Eles sempre diziam assim, “olha, eu achei muito interessante, porque quando a gente vem pro mestrado, a gente vem sempre na dúvida, sobretudo, nas seleções, a gente nunca sabe se aquelas pessoas que entrevistaram quem vai ser nosso orientador, e às vezes a gente não sabe bem se o nosso projeto já estão bons. E às vezes, quando você faz a seleção você às vezes tem muitas dúvidas em relação ao teu projeto de mestrado. Então, quando a gente...” – isso é fala deles. “Quando a gente passa por essas, vamos dizer, pré-qualificações...”, - assim eles falavam -, “a gente observa que a gente consegue ver coisas que a gente não via, a gente consegue perceber equívocos que a gente não tinha percebido e a gente consegue ter uma outra visão. Isso ajuda muito a gente nesse sentido.” Então assim, após as partilhas, a gente ouvia muito esses depoimentos, né? Por exemplo, objetivos que não estavam tão bem claros, autores, por exemplo, que... é claro que você faz... submete um projeto do mestrado nem sempre você tem ali com muita clareza os autores, né? Você não tem clareza, por exemplo, das bases epistemológicas dos autores. E um outro elemento, eu diria, foi a possibilidade de se... de compartilhar experiências no nível mais aprofundado na época com a turma. Então, às vezes o que a gente percebia nos projetos, pra quem tá iniciando, o aluno misturava correntes teóricas com outras correntes teóricas, não conseguia ter essa clareza das linhas, eu diria, das bases epistemológicas de

cada autor. Então havia muito isso. Então, nós que estávamos no doutorado, que já havíamos passado pelas disciplinas que eles chamam, na nossa época lá era epistemologia e currículo, as bases epistemológicas pra compreender o que... as vertentes teórico epistemológicas de cada autor, e a gente conseguia fazer no doutorado esse exercício, então a gente tinha a possibilidade de colaborar com os mestrandos (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Nas significações de Orpheu, compreendemos que o ingresso no estudo foi representado na consciência de cada discente que ingressava no estudo, como um período de descobertas. Esse período foi caracterizado pelo estabelecimento de novas relações e da colaboração do outro como par mais desenvolvido, no desenvolvimento de cada um deles. Naquela situação, Orpheu, assim como os demais doutorandos que integravam o grupo de estudos, representava o par mais desenvolvido da relação, cabia a ele contribuir com o processo de apropriação dos mestrandos do seu grupo de estudos.

Ao ingressarem no estudo, cada discente encontrava um “mundo novo a ser desvelado”, por meio do estudo. Para se desenvolver como discente no estudo, era necessário se apropriar do conteúdo e forma do estudo. Mas não estavam isolados, lá já tinham pessoas com determinado nível de apropriações que iriam contribuir com esse movimento. O auxílio dos doutorandos, na construção do projeto de pesquisa dos novos membros do grupo, representava uma das diversas formas de um par mais desenvolvido colaborar para o desenvolvimento do par menos desenvolvido. Isso significa afirmar que as vivências dos professores no estudo realizado na Pós-graduação em Educação foi, antes de tudo, uma relação para os outros e, somente depois, uma relação para si.

Nas situações narradas por Orpheu, o professor reforçou que, mesmo como par mais desenvolvido em algumas situações, também era afetado. O exercício crítico que a ação de colaborar com o trabalho dos mestrandos exigia dele era significado por ele como momentos que promoviam o desenvolvimento do seu estudo também:

Como é que isso afetava? Como é que isso nos afetava enquanto doutorandos? Uma primeira... um primeiro aspecto que eu gostaria de destacar em relação a isso, é o fato de que, quando você tá no doutorado, você de certo modo tem uma experiência acumulada. Então, estar no doutorado é um movimento, é um movimento em que te permite... e que não só permite, mas você também tem um dever, é de olhar o seu objeto, olhando o seu objeto de pesquisa num processo compartilhado de outros projetos de pesquisas que convergem dentro de um mesmo grupo de pesquisa em que você está inserido. Então, por exemplo, quando eu olhava o projeto dos colegas de mestrado, em muitos momentos, inclusive tinha não só projetos eu diria tão ruins, mas tinha projetos muito bons também. Você conseguia, por exemplo, observar, seja do ponto de vista da escrita, seja do ponto de vista teórico, você conseguia, por exemplo, ter várias outras sugestões, obter sugestões, ideias que antes você não

havia pensado, nos próprios percursos que se materializavam ali nos projetos, e no próprio diálogo, na própria, vamos dizer assim, compartilhar de experiências de saberes que ali haviam, você conseguia ver outras formas de pensar, formas lógicas de pensar daqueles pesquisadores que estavam ali, era um processo formativo pra mim também (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Assim, o olhar crítico sobre os trabalhos dos mestrandos representava também aprofundamento sobre o trabalho do professor. Orpheu significava aqueles momentos como parte do seu processo formativo. Um mesmo momento influenciava distintamente cada um dos envolvidos. O par menos desenvolvido era afetado pelas contribuições do par mais desenvolvido. Nesse caso, o mestrando contava com a colaboração do doutorando.

No mesmo momento, o par mais desenvolvido também era afetado, pois se estabelecia movimento dialético entre o par menos desenvolvido e o par mais desenvolvido. Nesse movimento, aquele que aprendia era também o que colaborava com o aprendizado do outro. A colaboração, a partilha e o desenvolvimento de um relacionado ao desenvolvimento do outro estabelecia uma dupla relação desenvolvimental²⁰⁶.

A síntese analítica produzida neste tópico nos faz compreender que os professores significaram suas relações com o grupo de estudos e outros pares como primordiais no desenvolvimento de cada um deles. Em determinados momentos, representavam o par menos desenvolvido; em outros, o par mais desenvolvido. Mas, em todos esses momentos, conflituosos ou não, a particularidade determinante foi caracterizada pela formação e o aprendizado de cada um deles na relação vivenciada.

Seja entre pares ou mestrandos, a relação afetiva se manifestou nos momentos de conflitos e superação, ensino e aprendizagem. Recorremos mais uma vez a Jerebtsov (2014, p. 26) para enfatizar que a existência da vivência está condicionada à presença do “(...) outro, possuidor de órgãos de vivência e órgãos de trabalho com vivência. Precisa-se de ALGUÉM

²⁰⁶ Poderíamos pegar como exemplo a relação entre professor e aluno, para explicar essa dupla relação desenvolvimental. Ensinar e aprender são relações humanas que se interligam num movimento de duas vias. Sobre isso, Freire (1996, p. 23) já havia afirmado que quem “(...) ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. Ao ensinar, o professor realiza o exercício de reflexão sobre o desenvolvimento do outro, e também aprende. Freire (2001, p. 259) ainda complementa: “O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado”.

(PARA QUEM) que vivencie” (JEREBSOV, 2014, p. 26, grifos do autor). É nessa perspectiva teórica que defendemos que a relação com os outros, seja no grupo de estudos ou não, foi considerada determinante para no processo das significações que produziram vivências que mediarão o desenvolvimento profissional desses professores no estudo que eles realizaram na Pós-graduação em Educação.

Não obstante as ações do grupo de estudos e as relações com outros pares no estudo, bem como as ações de cursar as disciplinas acadêmicas, de leituras e de eventos tenham se constituído em vivências, os professores realizaram outras ações que também lhe afetaram. Por exemplo, a produção científica.

7.4 Ação de produção científica e o estudo

A ação de produção científica no estudo foi representada nas significações dos PCIs, pelo processo que tinha como finalidade, a escrita da dissertação para o mestrado, e, da tese para o doutorado. Além destes, outras produções relacionadas a artigos para eventos, livros, revistas, trabalhos das disciplinas, dentre outras publicações.

Recorremos a Machado (2012, p. 63) para explicar que o valor desta ação na formação acadêmica está no fato da produção científica se articular ao processo de produção do conhecimento e avanço da ciência. Nessa articulação, a autora compreende que estão articulados “(...) escritos, documentos, publicações que, por sinal, não brotam do nada nem das instituições. É preciso que um ou mais sujeitos criem tais documentos, os elaborem, os construam e os assumam publicamente, isto é, por eles se responsabilizem (e a isto chamamos autoria)”. Isto é, a produção científica representou a ação do estudo na qual os PCIs objetivaram e socializaram, em forma de conhecimento científico, parte do seu processo de apropriação no estudo. Sobre isso, Orpheu e Morpheu fizeram a seguinte consideração:

Eu lembro que minha produção científica estava ligada aos trabalhos das disciplinas, além de produzir a dissertação e tese, nós fizemos produções de artigos para os eventos, cheguei a participar dos Endipes, participar de alguns encontros mais regionais, nacionais e internacionais, produzimos artigos para livros. Então, eu fiz esse tipo de trabalho (ORPHEU, Entrevista memorial).

Em relação a minha produção científica, tanto no mestrado quanto no doutorado, foram dois períodos bastante férteis, bastante férteis mesmo. Embora houvesse exigência do programa em relação a créditos cumpridos, tanto no mestrado quanto no doutorado, para a questão de publicações. Eu sempre fazia mais do que era exigido, porque eu não publicava pela exigência, mas pelo prazer de escrever, pela minha formação, pelo meu desenvolvimento. Eu sempre busquei fazer mais do que o programa me exigia. Porque meus motivos iam para além de um título. Então eu

escrevi muitos trabalhos para apresentar em congressos, para revistas, livros. Isso tudo era fruto do que eu ia pesquisando e me apropriando. Então assim, ao tempo em que eu estava lendo, discutindo com os pares, eu também estava produzindo e socializando meu conhecimento com os outros (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Dito isso, o que nos interessa na síntese analítica que originou esse tópico foi apreender as particularidades dos momentos vivenciados pelos PCIs com ação de produção científica no estudo. A compreensão dessas particularidades foi importante porque nos possibilitou relacionar as determinações dessa e de outras ações, na totalidade que constituiu as vivências dos PCIs no estudo realizado na Pós-graduação em Educação.

Em relação à produção da dissertação e da tese, os professores a consideraram como a principal produção científica objetivada pela sua relação com o estudo. De certo, essa é uma das exigências estabelecidas nas normativas dos PNPGs e demais instrumentos legais de controle da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Para compreendermos o peso dessa produção na formação acadêmica, recorremos a Severino (2009, p. 24) quando esclarece as diferenças na escrita da dissertação e da tese:

Pode-se identificar algumas diferenças entre a tese de doutorado e a dissertação de mestrado, em que pese tratar-se, no caso de ambas, de um mesmo processo demonstrativo, de cunho científico e monográfico. Espera-se, no entanto, da tese de doutorado uma contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado, representando um avanço na área. O mestrado, tratando-se, em nosso contexto, de trabalho ainda vinculado a uma fase de formação científica, sendo um exercício diretamente orientado, primeira manifestação de trabalho pessoal sistemático de pesquisa, admite trabalhos sob a forma de monografias de base, trabalhos de sistematização de ideias.

Com base no autor, tanto a dissertação quanto a tese fazem parte de um mesmo processo geral, que é o desenvolvimento de produção científica como produto final de um processo de estudos na Pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, o conteúdo de cada uma delas é distinto. Implicam em níveis de compreensão, formação e envolvimento diferenciados de cada indivíduo com o estudo. No mestrado, a produção da dissertação representa a consolidação do processo de ingresso e formação inicial do professor no estudo. Já no doutorado, a produção da tese reforça o processo de autonomia desse professor em relação a sua produção científica. Por conta disso, a necessidade de mais envolvimento, aprofundamento e produção científica. E a cooperação de um par mais desenvolvido nessas relações acadêmicas foi sempre determinante para cada PCI.

Nesse sentido, a primeira particularidade apreendida na relação dos PCIs com o processo de produção científica foi evidenciada nas significações que eles produziram em

relação à escrita da tese e da dissertação. Essa particularidade foi representada pela relação com os orientadores. Nessas situações, os PCIs também evidenciaram como a relação com o outro produziu influências no processo de constituição de si. Para isso, utilizamos como amostra, as narrativas de Morpheu e Calíope.

Nas significações de Morpheu, a produção da dissertação e da tese foi tranquila. Para esse PCI, isso se deveu à relação de parceria e o bom relacionamento com os orientadores:

A escrita da minha tese ou dissertação foi muito tranquila. Tanto no mestrado quanto no doutorado, eu não tive problemas com orientador em nenhum dos dois cursos. Pelo contrário, os orientadores sempre se colocaram como parceiros pra mim, e foi como parceiros que eu os tive durante todo o processo de minha escrita. Talvez, isso também, porque eu sempre fui muito disciplinado. Eu sou bastante disciplinado, sempre cumpri os prazos que foram estabelecidos por eles, as tarefas e demais atividades que eles passavam, eu sempre cumpria dentro do prazo que eles estabeleciam. Eu sempre acolhia as sugestões que os orientadores davam. Quando eram sugestões que eu discordava, eu buscava formas de dialogar sem bater de frente com o orientador, mas que terminava expressando minha discordância de forma educada. E aí, a gente buscava uma alternativa juntos. Então eu acho que isso tudo também, a forma de me comportar, me ajudou a ter uma relação com o orientador sadia, uma orientação que foi mais de parceria (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Para Calíope, a escrita da dissertação e da tese foi representada por dois momentos distintos de sua produção científica. A relação com as orientadoras foi uma das determinações para essa significação:

No que diz respeito à escrita da dissertação e orientação, no mestrado, ele foi mais tranquilo. A produção escrita do trabalho foi mais produtiva no sentido de que eu tinha um alinhamento mais acertado com a orientadora. Foi mais tranquilo em relação àquilo que eu já sabia que teria que estudar, a clareza com que a professora orientava. Como nós discutíamos e como nós também estávamos alinhadas em relação à base teórica que fundamentou minha produção escrita da dissertação, tanto das categorias do estudo quanto na metodologia para produção dos dados. No doutorado, essa relação já foi mais conflituosa, mas posso dizer que aprendi mais, eu aprendi a trabalhar com o contrário. Pois, no doutorado, eu não tinha um bom alinhamento teórico com minha orientadora. Ela tinha uma compreensão acerca da avaliação diferente da minha. Isso me podou muito, porque chegou o momento quando eu mudei de objeto de investigação, porque antes eu estudava avaliação da aprendizagem e depois eu tive que mudar para avaliação externa, aí eu travei. Travei porque eu não conseguia avançar nos estudos naquela perspectiva dela. E aí eu fui me trabalhando para poder dar conta, porque eu tinha um período limite pra finalizar. E eu fui me trabalhando nessa minha vivência, que, embora eu não tivesse afinidade com aquele trabalho naquele momento, aquilo fazia parte da caminhada de todo pesquisador, eu ainda estava construindo minha autonomia na pesquisa. E eu fui entendendo que aquilo não era o fim, mas o começo do meu processo formativo. Esse foi o movimento! (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Fazendo uso das significações de Morpheu e Calíope para explicar a relação com os orientadores como sendo uma das particularidades da ação de produção científica no estudo, apreendemos que essa relação foi marcada por estados afetivos como tranquilidade, conflito, os quais mediarão o processo de orientação, produção científica, mas também de produção de vivências que podem mediar o desenvolvimento profissional. A relevância do processo de orientação na formação e logo do desenvolvimento profissional está explicitado no TNS dos professores, mas também nas significações expressa por Severino (2009, p. 22), quando pondera:

Como tal, pressupõe necessariamente um trabalho conjunto em que ambas as partes crescem, se enriquecem reciprocamente. Por mais difícil que possa ser, nesta relação deve estar presente uma interação dialética em que esteja ausente qualquer forma de opressão ou de submissão. [...] O processo de orientação se constitui basicamente numa leitura e numa discussão conjuntas, num embate de ideias, de apresentação de sugestões e de críticas, de respostas e argumentações, onde está em pauta um trabalho de convencimento, de esclarecimento e de prevenção, tanto no que concerne a questões de conteúdo como de forma.

Relacionando as afirmações do autor com as significações de Morpheu e Calíope, o que apreendemos é que a relação de Morpheu com os orientadores na ação de produção científica se estabeleceu conforme apresentado na citação. Foi representada por uma relação em que a discordância de pensamento não representou uma ameaça ao desenvolvimento do PCI, ao contrário, foi oportunidade para o diálogo e construção de unidade. O professor desenvolvia a relação com os orientadores, em um constante processo de negociação. Por isso, sua compreensão de que na produção da dissertação e da tese a relação com os orientadores foi de parceria.

As significações sobre a relação de Calíope com as orientadoras na ação de produção científica também foram reveladoras. Reveladoras no sentido de que, ao recordarmos as relações da professora com o grupo de estudos, identificamos que ali se expressava uma contradição externa ao seu desenvolvimento. No entanto, essa contradição externa anunciada na relação com o grupo de estudos no doutorado era, na verdade, a manifestação de uma contradição interna ao desenvolvimento da professora que se originou da sua relação com a orientadora no doutorado durante o processo de produção da tese.

A contradição, na verdade, foi representada pelo conflito envolvendo a realidade da professora que chegou ao doutorado influenciada pela relação estabelecida com a orientadora do mestrado com a possibilidade de ela ter que se apropriar e assumir teoricamente as referências teóricas da sua orientadora do doutorado. Naquela situação antagônica, a resistência

de Calíope em assumir as orientações da orientadora do doutorado estava travando o desenvolvimento da produção científica e, conseqüente, suas relações com as demais ações naquele momento do estudo.

Um dos saltos que apreendemos em Calíope sobre suas relações com o estudo foi a tomada de consciência da professora de que no seu desenvolvimento também estão envolvidas as tendências e aspectos contrários. Como sua relação afetiva no mestrado foi representada pela unidade de pensamento com a orientadora, Calíope significou momentos de tranquilidade e estabilidade. Já no doutorado, as relações com a nova orientadora tornaram-se antagônicas. Aquela unidade a qual Calíope estava acostumada converteu-se em conflito, em luta. Mas, mediada pela transformação do pensamento da professora sobre a situação vivenciada, as relações passaram a ser outras. Isso explica o fato de a professora ter significado que, embora o doutorado tenha sido um período conflituoso da sua relação com o estudo, foi o período em que ela produziu mais, aprendeu mais, se aprofundou mais. A superação da professora em relação à contradição informada está expressa na significação do TNS a seguir:

A escrita da dissertação no mestrado foi mais difícil por conta do meu exercício de escrita que eu não tinha, mas a orientadora me ajudou bastante, e isso foi sendo ampliado. Mas a produção da tese, ela fluiu, a partir do momento em que eu me encontrei, naquele momento conflituoso com a orientadora e o grupo de estudos. Mas eu me encontrei no estudo, eu me coloquei no estudo, eu compreendia que para avançar era importante compreender aquilo que eu discordava. E isso fez minha produção fluir. A escrita no doutorado foi mais elaborada, melhor elaborada. Por conta do exercício que eu havia feito no mestrado também (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Destas significações, conseguimos compreender que os momentos vivenciados no estudo, antes da superação da contradição anunciada, foram significados pelos sentimentos de angústia, tristeza, vontade de desistir do estudo, dificuldade de apropriação, resistência à nova realidade. No entanto, após a superação da contradição, a mesma situação passou a ser significada pelo aprofundamento, aprendizagem e desenvolvimento da produção científica.

Buscamos Vigotski (2018) para explicar que a produção de novas significações pela professora, sobre o mesmo momento vivenciado, mediou novas relações entre ela e o estudo durante o doutorado. Isso reforçou a ideia de que a realidade social influencia o desenvolvimento do indivíduo, mas é o modo como o indivíduo significa a relação desenvolvida com a realidade social que define a qualidade dessas influências.

Ainda sobre a relação com as orientadoras no processo de produção da tese e dissertação, Orpheu também significou relação de parceria com as mesmas. Para o professor, seus interesses no estudo convergiam com os interesses das orientadoras. No entanto, este

professor relatou alguns momentos de pequenos conflitos durante o doutorado. Esses conflitos estavam relacionados a certa atitude “transgressora” por parte do professor, originária do conflito envolvendo os fins imediatos da ação de produção científica com o sentido do estudo para Orpheu:

Durante o período de produção da tese e da dissertação, na relação com as orientadoras, foi bastante tranquila. Uma primeira questão que eu gostaria de destacar nesse processo é de que, quando eu fui tanto para o mestrado quanto para o doutorado, seja no processo de produção da tese, seja no processo de produção da dissertação, eu tinha clareza do que eu estava produzindo e investigando. Então, nesse sentido, isso de certo modo, se alinhou aquilo que as minhas orientadoras tinham interesse. O que estávamos produzindo, de um certo modo, deveriam reverberar nos seus impactos para com a educação básica, sobretudo, no âmbito da formação de professores. Agora eu queria fazer um destaque em relação à questão da produção no doutorado, essa produção foi voltada para a área de currículo. Então nesse período o meu objeto de investigação, me remetia a um problema demasiadamente complexo. Então, isso fazia com que de um certo modo, durante o processo de estudos, eu buscasse disciplinas no meu programa e em outros programas que me ajudasse a compreender e resolver a problemática que eu estava estudando. E a minha orientadora, nesse sentido, nós tivemos alguns conflitos porque ela queria delimitar as disciplinas que eu teria que cursar. Ao ponto de ter ocorrido uma situação, por exemplo, num determinado momento em que eu me matriculei em disciplinas fora do meu programa, mas que colaboravam com a minha investigação. E aí, nós tivemos um pequeno desentendimento, um pequeno impasse, ela dizia que isso iria se tornar muito cansativo pra mim, essa coisa toda. Então o que ocorre é que de fato não era cansativo, era algo que me realizava porque eu estava satisfazendo um desejo meu, uma necessidade que eu tinha de compreender o meu objeto de estudos e, portanto, quanto mais eu estudava, mais isso pra mim ficava claro em relação às disciplinas que eu estava estudando. E, pra ela, eu iria me dispersar em relação ao meu objeto de estudos. Mas isso pra mim, de fato, não estava acontecendo, eu estava construindo cada vez mais clareza sobre meu objeto de estudos, à medida que eu ia tendo contato, estudando, digamos, vivenciando de fato, essas disciplinas.

Conforme já apreendemos, as motivações de Orpheu para ingresso na Pós-graduação estavam relacionadas a suas necessidades de compreensão das problemáticas relacionadas ao currículo e a formação de professores da educação básica:

O sentido da Pós-graduação, pra mim, desde o mestrado, até mesmo agora na qualidade de doutor em educação, de pesquisador, de professor universitário, sempre foram as questões, os problemas da educação básica. Minha produção científica estava articulada ao meu objeto investigativo na educação básica. E é a partir desses problemas na educação básica que tem sido alvo de preocupação, foi a partir deles que minhas pesquisas tinham e continuam sendo produzidas. O sentido da minha produção científica é que esse conhecimento ele pudesse ter utilidade na minha atividade docente no ensino superior. Então o sentido da minha produção

científica estava ligado a essas questões que envolviam a educação básica e o ensino superior (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

A relação que ocasionou conflito com os motivos do professor era que a ação de produção científica, especificamente os momentos de produção da dissertação ou tese, tinham fins imediatos que estavam relacionados à objetivação de produção científica com prazos estabelecidos. O conflito é que sua orientadora orientava com base nos fins imediatos das ações e objetivo geral do estudo, que estava relacionado à formação do pesquisador e produção de dissertação ou tese dentro de determinado espaço de tempo e, para isso, existiam normas e prazos a serem cumpridos.

Mas, Orpheu compreendia que suas motivações com o estudo eram mais amplas e, com isso, significava, naquelas determinações da orientadora durante o doutorado, um obstáculo ao seu desenvolvimento. Para o professor, a única forma de lutar contra aquilo seria, portanto, através de atitude “transgressora”, pois ele tinha de um lado suas necessidades que iam para além da produção da tese e, de outro, prazos e obrigações com o Programa a serem cumpridos, e sua orientadora atuava de forma a garantir esse cumprimento.

Nesse sentido, a expressão dessa atitude “transgressora” foi representada pelos momentos em que Orpheu decidiu cursar algumas disciplinas sem o consentimento da orientadora, a fim de compreender melhor seu objeto de investigação e desenvolver a produção da tese. O que para ela significava entrave ao não cumprimento dos prazos e dispersão em relação ao objeto da investigação, o professor significava que *“não era cansativo, era algo que me realizava porque eu estava satisfazendo um desejo meu, uma necessidade que eu tinha de compreender o meu objeto de estudos e, portanto, quanto mais eu estudava, mais isso pra mim ficava claro em relação às disciplinas que eu estava estudando”*.

Atitudes como a de Orpheu reforçaram a ideia de que o desenvolvimento das ações do estudo pelos professores tinha como mediação determinante suas motivações.

No que diz respeito a sua produção científica de forma geral, Orpheu destaca que a ação de produção científica influenciou seu aprofundamento teórico e a compreensão mais rica sobre a docência e a realidade educacional. Para o professor, essa ação abriu horizontes para o seu desenvolvimento pela pesquisa. No entanto, pelas narrativas do professor, mesmo querendo produzir mais e se aprofundar mais, a produção científica no estudo também foi limitada por conta das obrigações com a escrita da dissertação e tese, e reforça novamente sua atitude “transgressora” em relação a isso:

O processo de produção científica na Pós-graduação, ele se desenvolve dentro de um período de tempo rígido. É um tempo que abre, mas é também um tempo que limita porque você tem um tempo pra dar conta da tua tese, e que você não consegue fazer aquilo que você gostaria de fazer. Ele é um tempo que abre porque você tem oportunidade de se aprofundar teoricamente, desenvolver-se como pesquisador e produzir conhecimento científico que avança para além do seu objeto de estudos, eu também via ali uma possibilidade de formação docente. Na busca desse aprofundamento, eu até contrariava minha orientadora várias vezes pelo fato de eu ter me matriculado em várias disciplinas que me ajudavam a clarear o objeto e para além do objeto, mas por conta do tempo ela às vezes limitava. Então eu queria escrever mais, estudar mais, me aprofundar mais. Porém, o tempo de produção da tese ou da dissertação, ele acaba te controlando. Veja, por exemplo, quando você chega no doutorado, você tem que cumprir um período de quatro anos, no script da possibilidade, vamos dizer assim, da formalidade, você tem que cumprir aqueles quatro anos, você tem que dar conta da tese. Então, há ali uma... em torno disso na verdade, há algumas exigências. A primeira é que você não pode perder muito tempo, né? A situação que eu estava, por exemplo, fora do meu estado, eu tinha que dar conta de uma tese em quatro anos, uma orientadora que tinha diferentes orientandos, diferentes áreas. Então tinha todo esse processo e eu precisava me reinventar diante dele, por isso eu fazia muitas disciplinas sem a autorização da minha orientadora (ORPHEU, Entrevista memorial).

Pelas significações de Orpheu, o primeiro aspecto a ser destacado sobre a questão do “tempo que limita” é que, ao ingressarem no estudo, os PCIs tinham de imediato o dever de apresentar, dentro do prazo estabelecido pelo Regimento Interno de seus programas, um produto final objetivado na dissertação ou tese. Do ponto de vista oficial dos Programas, a produção da tese e dissertação era o que orientava a estrutura dos cursos. Ao mesmo tempo, o professor destaca que a vivência no estudo produzia mediações que lhe possibilitava avançar para além do seu objeto de investigação, mas tinha na rigidez do tempo e o controle sobre sua produção científica e aprofundamento. No entanto, pelas motivações de Orpheu para o ingresso no estudo, ficar “aprisionado” somente na produção da tese não iria satisfazer suas necessidades. Por conta disso, no doutorado, o professor desenvolveu relação “transgressora” com a orientadora.

Ao fazer referência às mediações de suas motivações na sua relação da ação de produção científica, Morpheu significou que o processo de escrita não era tarefa fácil, mas escrever era prazeroso. A relação afetiva entre o professor e sua produção escrita, isto é, o sentido da escrita, para Morpheu, foi orientado pelo motivo principal do seu ingresso no estudo, que estava relacionado à sua necessidade em se constituir como pesquisador e teórico da educação, a fim de produzir conhecimento científico para contribuir com o processo de formação de professores – seja para o desenvolvimento da sua atividade docente no ensino

superior, seja para outros professores formadores do ensino superior ou da educação básica. Nessa relação com a ação de produção científica, Morpheu destacou:

Escrever não é muito fácil, não é uma tarefa muito fácil. Esse esforço era muito grande, mas era prazeroso também, principalmente, no meu caso durante a análise dos meus dados no doutorado. Fazer a escrita das análises no doutorado foi o processo mais prazeroso que eu tive na escrita. Porque foi quando eu pude perceber que eu precisava exigir mais de mim, que eu poderia me expressar mais como pesquisador. E isso era o que eu sempre quis: ser pesquisador, então me dava prazer. Era oportunidade pra eu expressar meus pensamentos e um pouco das minhas apropriações, ser mais eu. Por isso, escrever pra mim foi bastante prazeroso na Pós-graduação, embora tenha sido a parte mais difícil, mas foi prazerosa. Esse era o pensamento que me orientava durante o processo de escrita da dissertação, tese e outros escritos durante a Pós-graduação. Esse pensamento ainda hoje me orienta em meu processo de escrita (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Os sentidos da ação de produção científica, para Morpheu, estão representados pela sua relação histórica com a pesquisa. Recordamos novamente do menino curioso que virou docente e pesquisador. Antes era um sonho, que se converteu em desejo e transformou-se em necessidade. Da necessidade ao motivo, do motivo à ação, e Morpheu foi constituindo-se em novas bases desenvolvimentais cada vez mais complexas, tornando-se pesquisador! Nesse sentindo, momentos como a de produção científica eram significados pelo professor como possibilidades de desenvolvimento.

Essas compreensões sobre as significações de Morpheu, em relação à ação de produção científica nos orientam a constatar que as relações desse professor com essa ação foram relevantes para seu desenvolvimento no estudo. No TNS, a seguir, Morpheu evidencia que a ação de produção científica mediou sua autonomia docente e de pesquisador:

A minha escrita, eu acho que a maior contribuição foi pra minha autonomia docente, contribuiu pra minha autonomia enquanto professor, contribui pra eu poder compreender também contextos diversos na educação. Afinal de contas você é doutor em educação, doutor em educação com pesquisa numa determinada linha, mas você é doutor não é naquela linha, você é doutor em educação. Então, criar uma visão ou construir uma visão crítica acerca da educação eu penso que... da educação como um todo é um desafio, pode parecer um desafio bem difícil pra maioria, mas assim poder extrapolar esse movimento pra mim foi muito legal no processo de (produção) da tese (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Principalmente a tese... a tese me proporcionou ser mais eu, certo? A tese me proporcionou mais autonomia. Escrever uma tese em que eu pude compreender, ou melhor, onde eu aprendi a ver e compreender ocorrências de fatos e episódios em diversos contextos educacionais e compreender-me naqueles processos (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Ao fazer referência ao termo “*autonomia docente*” na compreensão da realidade educacional e da atividade docente, o professor significa a relevância da pesquisa na sua formação. Com base nos TNS, a ação de produção científica abriu horizontes para o pensamento crítico sobre suas maneiras de compreender a educação e, logo, suas maneiras de pensar, sentir e agir nos contextos. A ideia de “*autonomia docente*”, significada por Morpheu representa um dos indicativos das influências da ação de produção científica no desenvolvimento do professor. Isso foi uma particularidade dessa ação para o professor, com base em suas significações.

De modo geral, a ação de produção científica tinha um fim imediato, a produção de tese para o doutorado e dissertação para o mestrado. Para além desse fim, nessa ação, os PCIs informaram que também produziram textos para revistas, livros e eventos. O aspecto particular dessa ação para os professores foi o seu significado para a formação do pesquisador em cada um deles. O indicativo dessa formação foi representado pelo desenvolvimento do pensamento crítico dos professores sobre a realidade educacional e a própria docência.

7.5 Considerações sobre a seção

O ponto fundamental desta reflexão teórica é que as vivências dos PCIs no estudo não se desenvolveram sob quaisquer relações. Tampouco o estudo na Pós-graduação em Educação representou uma realidade social que, independentemente dos professores mediaram situações sociais de desenvolvimento profissional. Além das relações com os outros, o desenvolvimento profissional seria impossível sem o esforço pessoal de autodesenvolvimento dos professores.

Esse autodesenvolvimento, representado tanto pelos aspectos individuais quanto sociais, pela motivação dos professores em realizar ações que, constituídas em vivências, mediou seu desenvolvimento profissional. No desenvolvimento dessas ações, as necessidades, os motivos e a produção de sentidos e significados dos professores sobre cada momento do estudo foram fundamentais. A tomada de consciência mediava suas relações com os momentos do estudo, e a vivência era parte da luta pessoal e social dos professores pelo desenvolvimento.

Essa luta ficou bem clara quando Vigotski (2006) afirma que “(...) toda vivência es una vivência de algo. No hay vivencias sin motivo, como no hay acto consciente que no filera acto de consciência de algo. Sin embargo, cada vivência es personal²⁰⁷”. No caso dos professores protagonistas da nossa pesquisa, se manifestou somente por meio das formas como “(...) elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação” (VIGOTSKI, 2018,

²⁰⁷ Tradução livre: “Toda a vivência é vivência de algo. Não há vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato de consciência de algo. Entretanto, cada vivência é pessoal” (VIGOTSKI, 2006, p. 383).

p. 83). Isto é, a influência do estudo na Pós-graduação em Educação para o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior foi determinada pelos sentidos que cada PCI atribuiu às suas relações com o estudo, em especial com as ações discutidas.

Tomando como exemplo as significações de Morpheu no TNS, a seguir, foi evidenciada a ideia de como o nível da relação que cada pessoa desenvolve com a realidade social define as mediações dessa mesma realidade sobre ela:

Qualquer coisa que você faz com envolvimento, com ou sem envolvimento, vai contar no resultado. Envolvido ou não envolvido, o resultado, ele vai ser o retrato disso, da intensidade do teu envolvimento. Quanto mais você se envolve com a aula, maior é o vínculo afetivo que você desenvolve com esse (algo). Então, quanto maior o envolvimento, melhor o resultado, maior é a produção e, para além disso, quanto maior o envolvimento mais prazer você vai ter ao realizar a atividade. Isso pra minha vida é importante, e foi com esse envolvimento que eu desenvolvi minhas atividades na Pós-graduação, por isso acho que me desenvolvi (MORPHEU, Entrevista memorial).

Com base nessas significações de Morpheu, o envolvimento representou a intensidade das relações acadêmicas que o professor desenvolveu com o estudo e explica o valor das particularidades da pessoa na produção de vivências. Essa intensidade, por sua vez, foi mediada pelas significações daquela atividade para ele: sentidos da atividade, as necessidades, os motivos. O nível de compreensão da sua relação com estudo afetava diretamente o seu envolvimento e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Por conta dessas considerações, fundamentamos nossa ideia de que o desenvolvimento é, também, autodesenvolvimento. Ele é o movimento de negação do indivíduo em relação a si próprio, como processo permanente de constituição das suas maneiras de pensar, sentir e agir. E, quando essa negação de si em busca de outro si como possibilidade é compreendida pelo indivíduo como necessidade, a intensidade da afetação da realidade social e do nível de envolvimento são maiores.

Com essa significação de Morpheu, “*quanto maior o envolvimento mais prazer você vai ter ao realizar a atividade*”, compreendemos o amplo envolvimento desse professor com as ações do estudo. O prazer foi significado pela relação afetiva envolvendo o PCI e o estudo:

Eu não estou falando de paixão, eu estou falando de fazer aquilo que me dá prazer, de fazer aquilo que pra mim não é sacrifício, e a Pós-graduação nunca foi sacrifício pra mim, embora seja... tenha sido um momento difícil, muito... tendo muitos momentos difíceis, embora tenha muitos momentos em que a gente fica apertado, aperreado, mas nunca foi sacrifício pra mim. Pelo contrário, sempre foi um lugar que eu estava, eu sabia por que estava, sabia por que eu tinha entrado e sabia por que queria tá lá (MORPHEU, Entrevista memorial).

Do mesmo modo, Orpheu também manifestou essa relação afetiva com o estudo:

Quando tinha alguma coisa interessante, eu não deixava de participar, até porque eu estava no doutorado, eu queria viver o doutorado. Eu queria viver esse processo de doutoramento, de fazer pesquisa e aprofundar isso na minha profissão, e é uma das coisas que eu gosto é de estudar, né? Então, eu fiz esse processo sem angústias e sofrimentos (ORPHEU, Sessão de reflexão e aprofundamento).

As relações desenvolvidas pelos PCIs com as ações constitutivas do estudo representaram as bases empíricas que fundamentaram, teoricamente, nossa compreensão sobre o movimento constitutivo das vivências dos professores no estudo realizado na Pós-graduação em Educação. Esse movimento, conforme já informamos na seção 4, desenvolveu-se pelas relações acadêmicas que os PCIs realizaram com as ações do estudo; em seguida, o processo de significação dessas relações; e, como síntese, as mediações dessas relações para cada PCI.

Com isso, nessa seção desenvolvemos a síntese analítica que discute as relações acadêmicas realizadas pelos PCIs no estudo na Pós-graduação em Educação e, com isso, apreendermos as particularidades das ações do estudo que se constituíram em vivências.

Conforme destacamos, na ação de leituras e disciplinas, a particularidade fundamental dos momentos em que os PCIs desenvolveram essas ações foi expressa pela significação dos professores de que aqueles momentos eram representados por situações de aprofundamento teórico para a formação do professor e do pesquisador. Na ação de participação em eventos, as particularidades determinantes foram as necessidades de constituição do pesquisador e dos deveres dos PCIs com seus Programas de Pós-graduação. Na ação de grupo de estudos e outros pares, a particularidade determinante foi representada pelas significações dos PCIs de que aqueles momentos eram parte do processo formativo de cada um deles na pesquisa que estavam desenvolvendo no estudo. Na ação de produção científica, a particularidade determinante foi representada pela significação daquela ação estar relacionada à produção da dissertação e da tese como produto objetivo do estudo. Essas foram as ações e respectivas particularidades que, nas significações dos PCIs, constituíram-se em suas vivências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação.

Nas relações que os PCIs desenvolveram com cada uma dessas ações, a unidade *ser professor e ser pesquisador* representou a particularidade determinante dos professores. Os professores produziam sentidos sobre as relações vivenciadas no estudo e toda vivência mediadora de desenvolvimento profissional estava relacionada à manifestação da unidade *ser professor e ser pesquisador*. As mediações do estudo, para cada professor, estavam relacionadas ao sentido que as ações do estudo tinham para cada um deles. Seus motivos e

necessidades influenciaram as relações com as ações e as formas como seriam influenciados nesse processo.

Embora os momentos do estudo investigado tivessem como referência as significações dos professores no mestrado e no doutorado, os momentos de estudos dos professores considerados mais significativos para eles deram-se no doutorado. Para eles, o mestrado foi representado com um momento de descoberta. Mas as ações significadas e que constituíram-se em vivências mediadoras de desenvolvimento profissional foram realizadas no doutorado.

Metodologicamente, com base em Vigotski (2018), o movimento constitutivo da vivência dos PCIs representou o prisma que explica as mediações do estudo no desenvolvimento profissional dos professores. Para isso, tivemos que apreender sobre:

- A tomada de consciência dos professores sobre o estudo;
- A produção dos sentidos do estudo para os professores;
- As mediações do estudo para o desenvolvimento profissional dos professores.

Nesta seção, desenvolvemos a síntese analítica que deu conta de apresentar o movimento de tomada de consciência e a produção de sentido dos professores sobre suas relações com o estudo. Na próxima seção, apresentamos a síntese analítica das significações dos PCIs sobre as mediações do estudo na Pós-graduação em Educação para o seu desenvolvimento profissional.

SEÇÃO 8: TU TE DESENVOLVES: consolidação da situação social de desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação

Eu me tornei mais crítico na minha própria prática, eu me tornei mais exigente comigo mesmo, me tornei muito mais exigente do ponto de vista de... inclusive de estudar mais pra dar aula, de me preparar melhor do ponto de vista de saber do conteúdo. [...] Porque, ao mesmo tempo que eu me tornei mais crítico acerca da minha prática, eu também me tornei um professor mais preocupado em ensinar a criticar, um professor mais preocupado em ensinar a fazer análise, um professor mais preocupado em formar um professor também crítico.

Morpheu, Sessão de confrontação e síntese

Partindo do que foi analisado e apresentado como síntese analítica nas seções anteriores, nossa compreensão é de que a cada momento histórico do movimento constitutivo que foi evidenciando o aluno da graduação, o professor da educação básica, o professor do ensino superior e o pesquisador, em uma mesma pessoa, tudo isso foi representado por uma sequência de negações dialéticas. Com base em Engels (2015), no movimento de constituição das maneiras de pensar, sentir e agir, a cada instante, um professor era ele mesmo e, ainda assim, outro. Essas negações dialéticas²⁰⁸ representaram a manifestação do desenvolvimento de cada professor.

Conforme já afirmamos, o desenvolvimento profissional docente é representado por uma espiral de negações dialéticas. E cada negação dialética confirma a consolidação de uma situação social de desenvolvimento que se constituiu em contexto demarcado pelo nascimento de uma contradição e consolidou-se com a sua superação. Assim, cada negação dialética, que caracterizou a expressão de nova síntese desenvolvimental do professor do ensino superior reuniu, como totalidade, a transformação da quantidade em qualidade; a unidade e as lutas de contrários; a superação das contradições internas ao desenvolvimento do professor; a manifestação do salto e a consolidação da sua respectiva situação social de desenvolvimento. Nesse sentido, a situação social de desenvolvimento se constituiu como complexo de relações

²⁰⁸ “A negação dialética atua como uma conexão com a fase precedente de desenvolvimento, como sua conclusão. Exprime a sequência do desenvolvimento” (PODOSETNIK; YAKHOT, 1967, p. 70).

em determinado contexto que resultou em transformações nas maneiras de pensar, sentir e agir dos professores, caracterizando, com isso, o movimento histórico dos professores e a manifestação do desenvolvimento profissional.

A situação social de desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação se originou com a manifestação das motivações que orientaram os professores ao estudo. Nesse sentido, a contradição fundamental dessa situação social de desenvolvimento foi representada pela luta envolvendo a realidade dos PCIs com a possibilidade de um novo professor, significado de forma singular em cada um deles. O estudo foi significado como meio de satisfação das suas necessidades e as vivências dos professores representaram as mediações do estudo em seu desenvolvimento profissional. A manifestação da superação da contradição interna ao desenvolvimento dos professores foi expressa pelas suas significações sobre os indicativos de transformação nas relações pessoais, profissionais e institucionais após a conclusão do estudo. Isso representa nossa ideia da situação social de desenvolvimento profissional como complexo de relações que possuiu momento de início e outro de consolidação.

A epígrafe que abriu esta seção trouxe TNS de Morpheu, cuja significação evidencia transformações na compreensão sobre sua atividade docente como sendo algo novo à profissão. Ao significar que *“eu me tornei mais crítico acerca da minha prática, eu também me tornei um professor mais preocupado em ensinar a criticar”*, ele evidencia transformações na sua reflexão em relação à atividade docente que desenvolvia anteriormente ao estudo. Em outro momento de suas narrativas, o professor manifesta indicativos que caracterizam a nova propriedade:

A Pós-graduação em Educação me ajudou a refletir, a pensar, eu diria que, inclusive, de forma mais questionadora, de forma mais problematizadora aquilo que eu já fazia. Por que antes minha reflexão estava fundamentada na minha relação empírica, hoje essa reflexão é baseada em minhas leituras, em meus estudos, em minhas compreensões que articulam não só a teoria, mas também minha relação com a prática. Essa reflexão ficou mais rica (MORPHEU, Entrevista memorial).

A transformação significada por Morpheu revelou o pensamento mais crítico como uma de suas novas propriedades, manifestadas após a vivência na Pós-graduação em Educação. Ao caracterizar nova forma de refletir, o professor significou que suas bases teóricas, resultado das apropriações no estudo, articulado à experiência prática, passaram a ser a fundamentação das suas maneiras de pensar, sentir e agir sobre a docência. Antes, essa fundamentação era orientada somente pela relação empírica do professor com a atividade docente. Pelas

significações do professor, sua nova forma de reflexão se fundamentou, sobretudo, com base em suas apropriações constituídas no estudo. Isso representa os indicativos da negação dialética. Em Jerebsov (2014) e Kravtsov (2014), essa negação dialética também pode ser compreendida pelo termo neoformação²⁰⁹.

Na unidade analítica desenvolvida nesta seção, a neoformação ou negação dialética, é caracterizada pelo novo professor, com suas novas propriedades manifestadas como expressão da situação social de desenvolvimento vivenciada na Pós-graduação em Educação. Sobre a ideia de neoformação ou negação dialética mediada pelas vivências, Jerebtsov nos auxilia ao afirmar que a vivência “(...) é um milagre, pois no seu processo algo se transforma em outra coisa. Um tipo de formas e sentidos da vida se transforma em outros” (JEREBSOV, 2014, p. 25).

Com base nessa ideia, apresentamos nesta síntese analítica as significações dos PCIs sobre os indicativos de desenvolvimento profissional que foram mediados por suas vivências no estudo. No TNS de Calíope, a seguir, apresentamos amostra das significações dos PCIs sobre esses indicativos:

Então eu penso que uma das questões assim de muita contribuição da Pós-graduação foi isso. Do percurso que eu fiz na Pós-graduação foi esse aprofundamento da pesquisadora, né? Porque esse aprofundamento também se manifestou no meu desenvolvimento de professora, é como se uma coisa alimentasse a outra, e fosse uma única coisa no final das contas (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

O que apreendemos com a síntese analítica desta seção é que o desenvolvimento do *ser pesquisador* mediou transformações no *ser professor* e estabeleceu nova unidade que passou a orientar as maneiras de pensar, sentir e agir do professor em suas relações pessoais, profissionais e institucionais, caracterizando seu desenvolvimento profissional. O que antes se manifestava apenas como particularidade determinante dos PCIs nas relações com as ações do estudo tornou-se realidade mais complexa e estabeleceu-se como a principal propriedade da nova negação dialética.

²⁰⁹ Ao fazer referência à relação neoformação e situação social de desenvolvimento da criança, Kravtsov (2014, p. 42) destacou: “Os conceitos centrais de neoformação e situação social de desenvolvimento não apenas estão ligados entre si, mas são mutuamente determinantes. Assim, uma neoformação central, na primeira vez que surge, altera, imediatamente, a situação social de desenvolvimento da criança e a nova situação social de desenvolvimento cria, no seu âmbito, as premissas e condições para a neoformação central do próximo período etário. Esses dois conceitos são como os dois braços, as duas pernas e os dois esquis que se movem alternadamente, passando para o primeiro plano, graças ao que é possível o movimento”.

No movimento desta síntese analítica apresentamos as mediações do estudo para o *ser pesquisador*. Em seguida, as mediações do estudo para o *ser professor* e, por fim, a síntese de desenvolvimento profissional pelas significações dos PCIs, evidenciado a unidade *ser pesquisador e ser professor* como principal propriedade da nova qualidade, expressão da negação dialética manifestada nos professores.

O conteúdo desta seção foi estruturado a partir da UNA intitulada “Síntese do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação”, cujos ENARS foram: a) Mediações do estudo para o desenvolvimento do pesquisador; b) Mediações do estudo para a atividade docente; c) Mediações do estudo nas relações institucionais; d) Indicativo da negação dialética. A categoria analítica dessa UNA foi a Negação.

8.1 Mediações do estudo para o *ser pesquisador*

As primeiras manifestações do *ser pesquisador* nos PCIs, durante a investigação foram apreendidas nas particularidades determinantes nas relações desenvolvidas entre os professores e as ações do estudo realizado na Pós-graduação em Educação. Nessas particularidades o *ser pesquisador e ser professor* representou unidade que orientou o desenvolvimento das ações no estudo. Nessa unidade, *ser pesquisador* se manifestou como possibilidade ao novo professor.

Nos momentos realizados pelos PCIs, com as ações do estudo, a relação dialética foi representada pela realidade do professor que ingressou no estudo (*ser professor*) em relação com sua condição de discente no estudo (*ser pesquisador*) como possibilidade no futuro. O *ser pesquisador* se manifestou como tendência ao desenvolvimento do professor.

Com as vivências dos PCIs no estudo, o *ser pesquisador* foi se complexificando, pois a materialidade do estudo reuniu as condições determinantes para essa complexificação. Conforme apreendemos na seção anterior, as ações do estudo tinham como fim imediato a relação com a pesquisa e, isso, foi fundamental para o desenvolvimento do *ser pesquisador*:

Que eu posso dizer desse percurso? Que no mestrado e no doutorado eu tive um aprofundamento muito grande com a pesquisa. Todas as atividades que eu desenvolvia tinha uma relação direta com a pesquisa. Isso foi formando a pesquisadora que existe em mim. Porque quando eu cheguei no mestrado eu não tinha muita compreensão de pesquisa mais aprofundada. Esse meu percurso na pesquisa foi construído na Pós-graduação. Então assim, a minha caminhada na Pós-graduação, ela foi muito significativa nesse sentido. Isso começou no mestrado e levei pro doutorado. Porque no doutorado eu já fui com um bom aprofundamento, e eu acredito que se eu não tivesse um mestrado com aquele aprofundamento, com

aquele nível de aprofundamento, eu não teria conseguido também fazer esse movimento no doutorado, né? (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Bom, uma contribuição significativa da minha relação com as atividades da Pós-graduação foi o fato de eu ter ido nesse percurso, me construindo como pesquisador. Porque é um percurso que você vai fazendo, você vai se construindo, à medida em que você vai construindo a tua autonomia na relação que vai desenvolvendo com a Pós-graduação e com outros pesquisadores mais experientes. Então isso foi significativo pra mim (ORPHEU, Entrevista memorial).

Eu diria que os questionamentos aumentaram na Pós-graduação ((risos)). Cada atividade que eu ia desenvolvendo despertava minha formação crítica. As leituras, os grupos, os eventos, as disciplinas, a própria escrita da dissertação e tese, tudo isso contribuiu para a formação do pesquisador que eu me tornei. Eu já queria ser pesquisador, antes da Pós-graduação, mas foi lá que eu aprendi a ser pesquisador. E essa formação, acabou que passou a mediar minha relação com a docência (MORPHEU, Sessão de reflexão e aprofundamento).

Conforme apreendemos pelas significações dos PCIs, o *ser pesquisador* em cada professor se desenvolveu com base nas relações estabelecidas com as ações do estudo²¹⁰. O processo de aprofundamento das leituras, a participação em eventos, o desenvolvimento das disciplinas, a relação com outros pares e o aprofundamento no processo de produção da tese e dissertação foram algumas dessas relações que mediarão a complexificação do *ser pesquisador* em cada um dos PCIs.

Essa complexificação se deu por conta do fim imediato de cada uma das ações do estudo. Esse fim imediato das ações tinha a pesquisa como objetivo principal e influenciou a formação do pesquisador nos professores. Como sabemos, toda atividade é orientada por um motivo principal que se desenvolve a partir das necessidades de cada indivíduo envolvido. Já as ações da atividade possuem seus fins imediatos que não coincidem com os motivos da atividade. No caso das ações do estudo, seus fins imediatos se direcionavam para a formação do pesquisador. Nesse movimento, o *ser pesquisador* se transformou em paralelo à satisfação das necessidades dos PCIs no estudo.

²¹⁰ Para Severino (2009, p. 18), “(...) a condução da vida do pós-graduando deve ser integralmente impregnada pela incorporação de um espírito investigativo e dedicada a uma efetiva prática de pesquisa. A própria escolaridade, a frequência a cursos, as demais atividades acadêmicas dos pós-graduandos precisam estar afinadas com um ritmo de construção de conhecimento. Impõe-se uma nova postura no lidar com todos os aspectos envolvidos por essa condição. A criação de ambientes institucionalizados de Pós-graduação tem por justificativa tão somente fornecer condições para que os praticantes da pesquisa possam desenvolver seus trabalhos, mediante recursos didáticos e apoios estratégicos, trabalhos que devem se traduzir em relatórios científicos, a dissertação, no caso do mestrado, e a tese, no caso do doutorado”.

Assim, o *ser pesquisador* que se manifestava apenas como parte das particularidades determinantes dos professores nas relações com as particularidades das ações do estudo, se potencializou e passou a orientar o professor para além do estudo. Isto é, o *ser pesquisador* passou a fazer parte das particularidades determinantes dos professores em suas relações pessoais, profissionais e institucionais. Esse foi o salto das mediações do estudo para o *ser pesquisador* nos PCIs.

Fundamentando nosso pensamento sobre o fim imediato das ações do estudo, Severino (2009, p. 15-16, grifo nosso) afirmou que, antes de qualquer outra influência, a Pós-graduação objetiva a formação do pesquisador:

A realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela Pós-graduação e é o objetivo prioritário dos Pós-graduandos e seus professores. Até mesmo o processo de ensino/aprendizagem nesse nível é marcado por essa finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência na área. Pouco importa se as preocupações imediatas sejam com o aprimoramento da qualificação do docente de 3º grau ou do profissional. Em qualquer hipótese, esse aprimoramento passará necessariamente por uma prática efetiva da pesquisa científica. Aliás, é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional.

Para esse autor, o desenvolvimento do profissional se estabelece com o desenvolvimento do pesquisador e a prática da pesquisa científica tem na Pós-graduação seu *locus* privilegiado de desenvolvimento. Isso reforça o porquê de o estudo reunir as condições determinantes para o desenvolvimento do *ser pesquisador*. Sobre isso, o autor esclarece:

O que está em pauta não é o formalismo burocrático do título acadêmico, mas uma experiência real de construção de conhecimento. O professor universitário tem que ter um mínimo de convivência com a postura de pesquisa. Ele precisa dessa prática para ensinar adequadamente assim como o seu estudante precisa dessa postura para aprender bem o que lhe é ensinado. E a Pós-graduação *stricto sensu* tem sido, no contexto brasileiro, o único espaço em que o professor universitário pode ter uma experiência de pesquisa (SEVERINO, 2009, p. 15).

No contexto do estudo na Pós-graduação em Educação, a pesquisa é parte da vivência dos PCIs e condição para a realização do estudo. Ela se manifesta nas particularidades das relações dos professores com as ações do estudo, nas particularidades e fim imediato das ações do estudo, e nas mediações do estudo para o desenvolvimento dos professores. Esse movimento configura a complexificação do *ser pesquisador* e sua relação com a negação dialética

estabelecida após consolidação da situação social de desenvolvimento profissional do professor no estudo.

Recordando esse movimento de complexificação do *ser professor*, na seção 6, apreendemos que a relação *ser pesquisador e ser professor* representa as particularidades determinantes dos PCIs nas relações que eles desenvolvem com as ações do estudo. Nos momentos do estudo são estabelecidas as primeiras manifestações do *ser pesquisador* como tendência ao desenvolvimento dos professores no estudo. Na seção 7 destacamos outro momento de complexificação do *ser pesquisador*: quando apreendemos que as particularidades dos momentos vivenciadas pelos PCIs, nas ações do estudo, relacionam-se à formação do professor e do pesquisador.

Assim, neste tópico, desenvolvemos parte da síntese analítica que apresenta outro movimento de complexificação do *ser pesquisador*. Movimento este que foi apreendido nas significações dos PCIS sobre as mediações do estudo na formação do pesquisador em cada um deles. Essa apreensão foi importante porque o processo de complexificação do *ser pesquisador* nos deu pistas sobre as primeiras manifestações da nova negação dialética. Pois, a nova qualidade nas relações dos professores com o estudo se manifestou, primeiramente, pelo *ser pesquisador* como elemento da particularidade dos professores.

Tomando como base as significações de Calíope sobre as mediações do estudo na sua formação como pesquisadora, ela evidenciou a sistematização de sua rotina de estudos e a relação mais crítica com os referenciais teóricos:

Hoje, o que eu posso destacar sobre as marcas da Pós-graduação em mim, enquanto pesquisadora, está presente na minha rotina de estudos mais sistematizada. Antes, isso não era assim! Uma leitura mais crítica dos referenciais teóricos e da realidade analisada. E principalmente os meus objetos de estudos, que, tomando como base o mestrado e o doutorado, são a avaliação e a alfabetização. Aprendi bastante sobre como ter a cuidadosa atenção às referências bibliográficas. Isso ficou em mim, tipo: Quem são esses autores? De que lugar eles falam? Eles vão contribuir de maneira crítica para a ampliação dos meus estudos e para minha formação quanto pesquisadora? Esses questionamentos que eu passei a fazer como resultado da minha formação na pesquisa, também eu levei pra minha atividade docente (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Conforme as significações de Calíope, “as marcas” do estudo no seu desenvolvimento como pesquisadora foram expressões das suas relações com as ações do estudo. Ela já havia evidenciado em outros momentos que seu aprofundamento e aprendizado na pesquisa se deram no mestrado e no doutorado. Com base nas significações anteriores de Calíope, a sua formação na pesquisa foi consequência do envolvimento e compromisso com as ações do estudo e a boa

relação com a orientadora no mestrado, o que, segundo ela, proporcionou-lhe sua base como pesquisadora. Também, a tomada de consciência da professora durante o doutorado, no que diz respeito às suas necessidades para avançar no estudo.

Para Morpheu, o estudo na Pós-graduação em Educação foi significativo para sua constituição como pesquisador, pelo fato do seu aprofundamento teórico em relação à constituição de suas bases teórico-metodológicas de estudos. Conforme o professor, essa apropriação lhe deu segurança para defender suas ideias e argumentos e, principalmente, na mediação de suas maneiras de pensar, sentir e agir a atividade docente:

As influências da Pós-graduação na formação do pesquisador Morpheu foram significativas no sentido de delinear mesmo as características da Pós-graduação que foram mais fortes em mim como pesquisador. Tipo, eu antes já trilhava um caminho na pesquisa, mas não tinha uma relação tão forte com a perspectiva histórico-cultural com tanto afincado na fundamentação das minhas pesquisas. Até porque antes eu não tinha uma perspectiva teórica central nas minhas pesquisas. Eu não tinha uma base pra fazer uma defesa mais fundamentada, eu lia vários autores, mas não tinha definido um caminho teórico pra seguir. E na Pós-graduação, isso se fortaleceu em mim, isso ficou impregnado em mim. Isso foi se constituindo na Pós-graduação, na minha relação com a pesquisa. E tudo que eu fazia lá enveredava pra esse caminho. Com a Pós-graduação, eu construí minha base teórico-metodológica de fazer pesquisa, com uma defesa mais aguerrida da perspectiva histórico-cultural em meus trabalhos e falas. E trazendo tudo isso também pra minha prática docente (MORPHEU, Sessão de reflexão e aprofundamento).

Pelas significações de Morpheu, as mediações do estudo para o seu desenvolvimento como pesquisador foram muito fortes: *“E na Pós-graduação, isso se fortaleceu em mim, isso ficou impregnado em mim”*. Com base em significações anteriores, a relação afetiva do professor com a pesquisa sempre foi expressiva. Essa relação afetiva representou, inclusive, a base para a produção das necessidades do professor em relação ao seu ingresso no estudo. Mas, o aspecto mais relevante das significações do professor sobre as mediações do estudo, para o seu *ser pesquisador*, foi que esse movimento se direcionou para a satisfação de suas necessidades com o estudo.

Ao falar sobre sua segurança e aprofundamento na *“defesa mais aguerrida”* das bases teórico-metodológicas de suas discussões e ideias, o professor significou novo momento da sua relação com a pesquisa. Momento em que ele se considerou mais desenvolvido como pesquisador, um pesquisador em outra base mais complexa. Bem diferente do menino curioso de anos atrás, que queria ser professor e pesquisador, diferente também do aluno questionador da graduação, que via na possibilidade de ser professor do ensino superior, um meio de desenvolver pesquisas em níveis mais aprofundados. Esse movimento do professor só reforçou

que o desenvolvimento “(...) se faz progressivamente, isto é, do inferior para o superior, do simples para o complexo” (PODOSETNIK; YAKHOT, 1967, p. 70).

Ao ser questionado sobre as mediações do estudo, para sua formação como pesquisador, Orpheu significou que o estudo expandiu seu pensamento em relação à compreensão da realidade investigada, dos atributos necessários ao desenvolvimento da pesquisa e, também, a formação do pesquisador estabeleceu novo movimento na sua relação com a realidade social:

Bom, uma grande contribuição pra mim, do ponto de vista da Pós-graduação, foi esse processo mesmo que eu diria de me experimentar continuamente... continuamente enquanto pesquisador. Eu aprendi como fazer um projeto de pesquisa com o rigor científico, a produzir uma análise, a desenvolver uma compreensão mais crítica sobre as leituras, e muitas outras contribuições da Pós-graduação para o meu percurso como pesquisador. E o mais importante disso, é que essa formação se manifesta também na minha profissão docente. Depois da Pós-graduação em Educação, minha relação com a pesquisa se aprofundou e a minha formação docente ficou mais rica com tudo isso. (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Ao significar que seu aprendizado no estudo na Pós-graduação em Educação foi marcado por processo de se “*experimentar continuamente... continuamente enquanto pesquisador*”, o professor reforçou que sua relação com o estudo foi de muitas descobertas em relação à formação para a pesquisa. Como exemplo dessa formação, o professor citou suas apropriações em relação às bases teórico-metodológicas, para a formação do pesquisador. O aprofundamento de Orpheu, na Pós-graduação, permaneceu suscitando novos questionamentos em relação à pesquisa desenvolvida por ele no estudo. Nas narrativas do professor, a pesquisa desenvolvida no estudo continuava em constante movimento e, nesse movimento, desenvolvia-se o pesquisador:

Outra coisa importante é que eu ainda não parei, eu acho que a minha tese ainda está em movimento, porque, a cada momento que eu retorno ao texto mesmo formal, ela vai suscitando outros objetos porque ela foi uma, na verdade, uma construção que ela tomou como objeto concreto mesmo a realidade empírica, e que se transformou agora, eu diria, algo pensado, algo sistematizado. Acho que isso é por conta do pesquisador e do professor que ainda permanece me constituindo. Então, quando eu digo que a Pós-graduação abriu esse... abre horizontes, é exatamente dizer que a realidade, sobretudo a qual eu estava pesquisando e continuo a pesquisar, ela é uma realidade histórica em permanente processo de construção. Quando você consegue aprender ou você consegue ter uma compreensão clara disso, você também consegue perceber-se enquanto pesquisador, de que você não pode parar com a tese, que o teu trabalho não terminou ali com a construção de uma tese, mas o teu trabalho continua, porque a realidade, ela é dinâmica, a realidade,

ela é uma construção histórica, e que, portanto, você tem diferentes possibilidades de continuar construindo isso, buscando diferentes respostas pra essas situações. Até porque pra mim a produção da minha escrita na Pós-graduação só faria sentido se ela, de algum modo, pudesse contribuir para a elevação da qualidade nos espaços onde eu atuo enquanto professor do ensino superior, enquanto professor na educação básica e em minhas relações. Então, a minha dissertação e tese, para mim, elas foram produzidas nesse espírito de que de algum modo eu tinha que contribuir para a educação enquanto prática social. Esse é o pesquisador em mim, constituído pela Pós-graduação (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Nessas significações, Orpheu destacou aspecto importante das mediações do estudo para o *ser pesquisador* no desenvolvimento dos PCIs. Conforme o professor, a pesquisa não parou com a conclusão do estudo, pelo contrário, ela passou a fazer parte do processo de desenvolvimento do professor em suas relações com a realidade social. Para o professor, sua pesquisa estava relacionada à realidade social em movimento, essa realidade social estava representada em seus espaços de atuação. Ao afirmar que *“pra mim a produção da minha escrita na Pós-graduação só faria sentido se ela, de algum modo, pudesse contribuir para a elevação da qualidade nos espaços onde eu atuo enquanto professor do ensino superior, enquanto professor na educação básica e em as minhas relações”*, Orpheu evidenciou o porquê da sua pesquisa está em movimento.

Na compreensão do professor, sua produção científica tinha a finalidade de contribuir com o desenvolvimento da sua realidade social e sua pesquisa estava em movimento porque a realidade social estava em movimento. Por conta disso, ele se via em constante movimento! Essas significações de Orpheu evidenciaram a expansão do *ser pesquisador* para além do período do estudo desenvolvido pelos PCIs na Pós-graduação em Educação.

Nos TNS, a seguir, Orpheu e Morpheu aprofundaram essa compreensão ao significarem que as mediações do estudo para o *ser pesquisador*, também refletiram nas maneiras de pensar, sentir e agir sobre a docência. A pesquisa para os professores ganhou novos sentidos em seus processos formativos, após o desenvolvimento do estudo. Isso caracterizou nossa ideia de complexificação do *ser pesquisador* e sua manifestação na propriedade principal da nova negação dialética expressada nos PCIs:

Então, nós até diríamos... uma das coisas bem interessantes que a Pós-graduação em Educação colaborou muito com esse processo de formação, foi compreender esse processo de pesquisa/formação, né? Porque a cada momento a própria realidade da sala de aula é complexa, demanda estudos, demanda formação, obviamente, mas essa formação tem que ser (galgada) na pesquisa, nesse processo permanente. São processos permanentes, formação, pesquisa, porque o conhecimento é uma formação histórica, não é possível, não é (estático) como você sabe, mas não é possível a gente trabalhar hoje sem fazer pesquisa. Do ponto... esse percurso foi

aprofundando cada vez mais essa identidade do que é ser um professor pesquisador dentro de um processo de fazer pesquisa. Isso vai enriquecendo a experiência cada vez mais. Então, essa é a grande contribuição. E como fruto disso, também do ponto de vista enquanto professor, enquanto formador, isso foi contribuindo para um olhar diferenciado dos processos formativos (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

A pesquisa passou a contribuir para que eu pudesse identificar minhas necessidades formativas, ter uma visão mais crítica dessa formação e contribuir para a qualidade da minha atividade docente. Contribuir, é claro, para o desenvolvimento dos meus alunos e dos serviços prestados pela minha instituição à sociedade (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Por meio dessas significações, apreendemos o primeiro salto do estudo para o desenvolvimento profissional dos PCIs: as apropriações da pesquisa passaram a ser uma referência aos professores na tomada de consciência sobre sua atividade docente e necessidades formativas e o pensamento mais crítico e fundamentado na teoria expressou-se na análise das suas relações pessoais, profissionais e institucionais. Nesse movimento, eles identificavam na pesquisa as mediações necessárias para compreensão de suas necessidades formativas e buscavam meios de satisfazê-las. Essa foi uma das mediações do estudo na Pós-graduação em Educação para a formação dos PCIs.

Nesse sentido, o estudo na Pós-graduação em Educação nunca se objetivou como espaço de “preparação” ou formação pedagógica do professor para ingresso no ensino superior. Mas foi base de formação crítica dos professores do ensino superior. A diferença disso está no sentido de que pela pesquisa os PCIs desenvolveram suas maneiras de pensar, sentir e agir a docência e isso não passa necessariamente pela existência de componentes curriculares direcionadas para a formação pedagógica dos professores, mas pela vivência das ações do estudo.

A formação pedagógica foi consequência da formação crítica dos professores. Por meio dela eles tomaram consciência de suas necessidades formativas, e, a pesquisa atuou como princípio formativo do *ser professor*. Essa foi a relação fundamental que constituiu a unidade *ser pesquisador e ser professor* como propriedade principal da nova qualidade nos PCIs e constituição da nova negação dialética.

Com base nos TNS apresentados pelos PCIs neste tópico sobre as mediações do estudo para a formação do *ser pesquisador* em cada um deles, um aspecto particular em suas significações chamou nossa atenção: a primeira manifestação do “novo” nesses professores, deu-se pela formação do *ser pesquisador*, em seguida, essa formação serviu de base para

orientar o desenvolvimento do professor. Fazendo um recorte dos TNS já apresentados, identificamos as seguintes afirmações:

Esses questionamentos que eu passei a fazer como resultado da minha formação na pesquisa, também eu levei pra minha atividade docente (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Com a Pós-graduação eu construí minha base teórico-metodológica de fazer pesquisa, com uma defesa mais aguerrida da perspectiva histórico-cultural em meus trabalhos e falas. E trazendo tudo isso também pra minha prática docente (MORPHEU, Sessão de reflexão e aprofundamento).

Depois da Pós-graduação em Educação, minha relação com a pesquisa se aprofundou e a minha formação docente ficou mais rica com tudo isso. (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Esses TNS e as discussões produzidas nos faz compreender que o novo se manifesta sempre como possibilidade, uma tendência. Isto é, as primeiras mediações do estudo manifestaram-se como possibilidade na formação do professor pela complexificação do *ser pesquisador*. Somente depois disso é que o estudo produziu mediações no *ser professor* e esse movimento teve sua gênese com o ingresso dos PCIs no estudo.

Inicialmente, esse movimento partiu do *ser professor* em direção ao *ser pesquisador*. Em seguida, com o ingresso e realização do estudo foi do *ser pesquisador* em direção ao *ser professor*. Isso possibilitou a formação de duas unidades dialéticas distintas. A primeira, representada pela relação *ser professor e ser pesquisador*, manifestou-se apenas como particularidade determinante dos PCIs em suas relações com as ações do estudo. A segunda, representada pela relação *ser pesquisador e ser professor*, em substituição a primeira, foi mais complexa e desenvolvida. Essa segunda unidade dialética se expandiu na relação dos professores para além do estudo e se desenvolveu como particularidade fundamental dos PCIs em suas relações pessoais, profissionais e institucionais após o estudo.

A partir das significações produzidas pelos PCIs sobre as mediações do estudo na complexificação do *ser pesquisador* compreendemos que esse processo se estabeleceu como uma particularidade da situação social de desenvolvimento profissional que se constituiu das vivências dos professores na Pós-graduação em Educação. A complexificação do *ser pesquisador* representou os primeiros indicativos da manifestação da nova negação dialética que se estabeleceu com a consolidação da situação social de desenvolvimento profissional.

Essa complexificação do *ser pesquisador* evidenciou a atuação da lei da negação da negação no desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou

estudos na Pós-graduação em Educação. Com base em Krapívine (1986, p. 175), essa lei evidencia “a tendência geral, a direção do desenvolvimento”. Ao manifesta-se como tendência no desenvolvimento dos PCIs, o *ser pesquisador* foi parte da luta de contrários que envolveu a realidade e a possibilidade do professor do ensino superior em suas vivências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação.

No tópico seguinte, apresentamos a discussão desenvolvida sobre a síntese analítica das mediações do estudo para o *ser professor*, evidenciando, nesse movimento, as significações dos professores sobre os indicativos da negação dialética em suas relações profissionais e institucionais.

8.2 Mediações do estudo para o *ser professor*

Por meio das significações dos PCIs, apreendemos que, as condições determinantes do estudo e os fins imediatos das ações influenciaram na formação orientada para a pesquisa em cada professor; no entanto, pela pesquisa, desenvolveu-se profissionalmente o professor. A base dessa afirmação está fundada em nossa apreensão de que na vivência dos PCIs no estudo houve a transformação da unidade *ser professor e ser pesquisador* em outra unidade mais complexa representada pelo *ser pesquisador e ser professor*. A segunda unidade dialética explica a ideia do professor que se desenvolveu pela pesquisa. Isso não significa afirmar que a pesquisa se tornou mais ampla que a docência, ou dissociação entre o pesquisador e o professor na mesma pessoa. Mas, que a pesquisa passou a ser uma mediação ao desenvolvimento da atividade docente.

As apropriações dos professores, originárias de suas relações com as ações do estudo, produziram bases teórico-metodológicas que passaram a manifestar-se como determinações ao desenvolvimento da atividade docente. Os indicativos dessas bases teórico-metodológicas foram apreendidos pelas significações dos professores e representados em suas referências sobre a relação da pesquisa e docência, as mudanças de pensamento e atitudes em relação ao desenvolvimento da prática docente, a compreensão mais crítica sobre a docência do ensino superior e a relação com a educação básica, os modos como passaram a planejar novos estudos e a sistematização do ensino.

Neste tópico, destacamos, pelas significações dos PCIs, as mediações do estudo para o *ser professor*. Com isso, apresentamos de modo concreto o que esses professores consideraram transformadores nas maneiras de pensar sentir e agir em relação à docência,

tomando como referência suas relações profissionais e institucionais. Para isso, utilizamos TNS que, na compreensão dos PCIs evidenciaram essas transformações.

Ao significarem sobre as mediações do estudo na Pós-graduação em Educação para o desenvolvimento profissional, os PCIs manifestaram compreensões de que suas vivências nesse estudo tiveram grandes contribuições no modo como passaram a compreender e desenvolver a atividade docente. Para esses professores, a materialidade dessa transformação se deu pela integração da pesquisa à docência, e isso foi uma das evidências da unidade *ser pesquisador e ser professor* manifestando-se como propriedade principal da nova qualidade dos professores. Nos TNS a seguir, os PCIs reforçam essa unidade estabelecendo o movimento do *ser pesquisador* em relação com o *ser professor*:

Mas, assim, o que que trago do mestrado e do doutorado? Eu trago essa ampliação das leituras também. E ali uma coisa que vai me ajudar muito também nesse movimento é a própria constituição da pesquisa, do modo como a gente foi conduzindo a questão da pesquisa, tanto no mestrado quanto no doutorado, e eu trago esse aprendizado, esses saberes aí pra minha profissão, no sentido de ampliar, de buscar os conteúdos e também de fazer essa relação teoria e prática na sala de aula com os alunos, né? (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Eu acho que a integração da minha formação como pesquisador na minha atividade docente é que eu passo muita coisa que eu aprendi na Pós-graduação para meus alunos hoje. Minhas bases, os fundamentos teóricos que hoje me definem como professor e pesquisador, frutos da Pós-graduação, são mediadores da minha relação na sala de aula. Então eu sempre digo que eu procuro ser o máximo possível na sala de aula, aquilo que eu escrevo. Isso ficou muito forte nas minhas aulas, nas minhas orientações, na minha prática educativa de um modo geral. Eu passei, por exemplo, a explicar para meus alunos sobre a importância da pesquisa, da fundamentação da teoria no desenvolvimento da nossa prática. Então hoje eu trato disso com muito mais frequência na sala de aula (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Porque o aprendizado na Pós-graduação, eu trouxe para minha formação docente, eu continuo pesquisando e continuo aprendendo e me desenvolvendo nesse processo. Nesse sentido, ao desenvolver as pesquisas e produzir conhecimentos, esse conhecimento tinha que servir de alguma maneira para pensar, discutir a problemática da educação básica e o ensino superior, e que de alguma forma, o conhecimento produzido pudesse possibilitar intervenções na realidade (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Em conformidade com essas significações, o que apreendemos é que o aprendizado dos professores com o desenvolvimento das ações do estudo, o aprofundamento e constituição de bases teórico-metodológicas, que passaram a orientar a compreensão mais crítica da realidade educacional e a própria atividade docente, representam as apropriações dos mesmos em suas vivências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação. Para os PCIs, essa

apropriação que se deu em uma atividade cujas ações orientaram a formação voltada para a pesquisa não se dissocia da atividade do professor, pelo contrário, estabelece-se como atributo ao desenvolvimento da profissão:

(...) e eu trago esse aprendizado, esses saberes aí pra minha profissão (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Minhas bases, os fundamentos teóricos que hoje me definem como professor e pesquisador, frutos da Pós-graduação, são mediadores da minha relação na sala de aula (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Porque o aprendizado na Pós-graduação, eu trouxe para minha formação docente (Orpheu, Sessão de confrontação e síntese).

Nas significações dos professores, a pesquisa não representa o novo, ela é parte do processo de apropriação e formação do professor, elevando-o a outros níveis mais complexos em relação a sua maneira de pensar, sentir e agir. O novo é representado pela complexa relação envolvendo pesquisa e docência, mediando o desenvolvimento da profissão. Isso significa afirmar que o *ser pesquisador* e o *ser professor* não estavam dissociados nessa relação.

Nesse sentido, ao fazerem referência de que o estudo lhes possibilita a constituição de bases teórico-metodológicas mais complexas e transformadoras de suas relações com a docência, esses PCIs significaram indicativos que caracterizaram as mediações do *ser pesquisador* no *ser professor*. Esse passou a ser um movimento constante nos professores e o indicativo da nova qualidade.

O movimento analítico que devolvemos daqui em diante apresenta as significações dos PCIs sobre as transformações identificadas por eles em suas relações profissionais e institucionais. Em nossa compreensão, essas transformações indicaram a presença da nova qualidade nos professores e foi representada em suas maneiras de pensar, sentir e agir em relação à docência. Isso significa afirmar que, para os PCIs, a vivência no estudo possibilita a produção de novas significações sobre a docência, consequentemente, isso proporciona o desenvolvimento de novas relações com a instituição de trabalho e a atividade docente.

Para Calíope, a transformação que ela identifica no desenvolvimento de sua atividade docente se relaciona ao modo como passou a planejar as aulas e organizar os novos aprendizados para exercer a docência. Nesse movimento, a professora destaca indicativos que representam influências do estudo em seu desenvolvimento profissional:

Eu acredito que a influência da Pós-graduação na minha atividade docente está muito presente na forma como hoje eu planejo meus estudos e as minhas aulas. Hoje

eu tenho uma organização maior em relação a essas questões. Hoje, eu já organizo meu planejamento de estudo com base nas discussões necessárias as minhas disciplinas, fazendo articulação com outros campos de conhecimentos, pensando na qualidade da minha aula e no aprendizado dos meus alunos. Hoje eu não apenas busco, mas eu tenho condições teórico-metodológicas de desenvolver uma relação teoria e prática nas minhas aulas. Essa mudança de pensamento e atitude foi em decorrência de meus estudos na Pós-graduação em Educação. Hoje, eu sempre que desenvolvo uma discussão ou apresento um texto para os alunos, eu explico sobre o lugar de fala dos autores, e também oriento os meus alunos a fazerem essa análise mais crítica das leituras e dos estudos deles. Hoje, eu tenho consciência de que essa prática é resultado daquilo que eu aprendi e refleti na Pós-graduação (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Calíope reconhece a transformação em suas relações profissionais ao significar que a **“mudança de pensamento e atitude”** no desenvolvimento de sua atividade docente representa algo novo e mediado por suas vivências no estudo. Esse novo, mais complexo e desenvolvido, resulta, na compreensão da professora, em melhorias no desenvolvimento de suas aulas, em seus processos de aprendizagens, na preocupação com a qualidade do ensino ministrado e no aprendizado dos alunos. Para a professora, a vivência no estudo possibilitou o aprofundamento de suas bases teórico-metodológicas, resultando em condições e compreensão mais ampla para articular teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente.

Em sua expressão **“Hoje eu não apenas busco, mas eu tenho condições teórico-metodológicas de desenvolver uma relação teoria e prática nas minhas aulas”**, Calíope manifesta ter consciência de sua realidade profissional no momento posterior ao estudo. Para nós, essa expressão representa a negação de si que a professora fez em relação a outro momento de sua história, e o reconhecimento de que se encontra em novo momento de seu percurso profissional. Essa conscientização também se estabelece nas significações da professora sobre as mediações do seu desenvolvimento: **“Hoje, eu tenho consciência de que essa prática é resultado daquilo que eu aprendi e refleti na Pós-graduação”**. Com isso, os sentidos do estudo para Calíope, é de fonte de desenvolvimento profissional.

A manifestação da unidade *ser pesquisador e ser professor*, no TNS, foi representada pelas narrativas da professora, ao destacar a forma como passou a sistematizar seus estudos e o desenvolvimento das aulas, articulando leituras mais críticas sobre os autores e textos trabalhados em sala de aula. Conforme Calíope, esse nível mais crítico de desenvolver sua atividade docente foi efeito de seu processo de apropriação pela pesquisa em suas vivências na Pós-graduação em Educação. Essa relação, envolvendo o aprendizado na pesquisa, mediando sua forma de desenvolver a docência foi significado pela professora como parte de sua nova forma de ensinar e aprender. Nessa nova forma de ensinar e aprender, indicativos da nova

qualidade em Calíope, a criticidade foi um dos aspectos identificados pela professora como algo novo em suas relações profissionais:

E hoje como professora, eu busco levar os alunos à uma nova compreensão da realidade, que não fique somente preso ao texto, à ementa, a disciplina, mas que vai além. Eu procuro desenvolver uma atividade docente que integre teoria e prática para promover o aprendizado dos meus alunos, isso eu não fazia, ou melhor, eu não tinha as condições para fazer. Então assim, eu acho que a Pós-graduação contribuiu nesse sentido. Eu me tornei mais crítica da minha atividade docente e passei desenvolver essa criticidade na minha prática na sala de aula, nos meus estudos, em minhas pesquisas (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Sobre a mudança de pensamento e a mudança de atitude, citadas pela professora, parece-nos familiar a ideia de que, quando produzimos novas significações sobre a realidade social, ou melhor, sobre nossa realidade profissional, nossas relações com essa mesma realidade se transformam. Esse é movimento dialético que não produz apenas a negação do indivíduo em relação ao seu passado, mas, também, a negação das suas relações passadas com a realidade social.

Calíope se via como outra pessoa, mais crítica sobre sua atividade docente, e em condições de desenvolver essa atividade em outras bases mais complexas, e o comprometimento que lhe possibilitasse novas formas de agir em relação ao aprendizado de seus alunos. Isso se relacionou à satisfação das necessidades, que motivaram a professora para o ingresso no estudo na Pós-graduação em Educação:

Então hoje eu tento fazer essa proximidade do ensino superior com a educação básica através das ações das disciplinas, das atividades das disciplinas, discutindo teoria e prática, nesse movimento de levar o aluno a conhecer e refletir sobre essa realidade da educação básica, não deixando, ou não fazendo essa separação, mas tentando aproximar ao máximo, né? Ainda mais que hoje eu tenho uma compreensão mais aprofundada da relação que o ensino superior tem com a educação básica. O papel do professor do ensino superior na formação dos professores da educação básica é de grande responsabilidade, e hoje tenho consciência dessa responsabilidade e passei a me preocupar mais com isso (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Conforme sabemos, as necessidades de Calíope para o desenvolvimento do estudo na Pós-graduação em Educação relacionaram-se aos seus interesses em busca de formação para desenvolver-se como professora do ensino superior e contribuir com a formação dos professores da educação básica; além do mais, o desenvolvimento como pesquisadora da área de alfabetização e letramento compreenderam os aspectos singulares de suas motivações. O indicativo da satisfação dessas necessidades esteve presente nas significações da professora

quando evidenciou em vários momentos a transformação no pensar (“*hoje tenho consciência dessa responsabilidade*”), no sentir (“*passei a me preocupar mais com isso*”) e no agir (“*hoje eu tento fazer essa proximidade do ensino superior com a educação básica*”).

Considerando as significações de Calíope, as transformações nas suas relações profissionais e institucionais representaram as manifestações de suas novas maneiras de pensar sentir e agir em relação à docência. Mas isso não foi um aspecto singular ao desenvolvimento profissional da professora. Para Morpheu, suas ações no desenvolvimento da atividade docente após o estudo estavam em complexa relação com as transformações das suas significações em relação à docência. Assim como para Calíope, essas transformações foram significadas pelo professor como algo novo ao seu movimento constitutivo:

Muito. Contribuíram muito pra minha prática. Eu te digo que eu sou um outro professor depois da Pós-graduação, eu me tornei muito mais crítico, e não só mais crítico do mundo, não só mais crítico do outro, mas muito mais crítico do meu próprio trabalho, do que eu faço. Hoje, eu diria que essa minha preocupação grande que eu tenho hoje, durante as minhas aulas, no meu trabalho pedagógico mesmo, durante as minhas aulas, essa preocupação que eu tenho em formar um professor crítico, em formar um professor que reflete, reflexivo, eu diria que muito disso eu devo ao que eu fiz, as pesquisas que eu fiz durante o doutorado (MORPHEU, Entrevista memorial).

Ao expressar “*Eu te digo que eu sou um outro professor depois da Pós-graduação*”, Morpheu reconhece que houve transformações nas suas relações profissionais, e, com isso, manifesta a negação das propriedades constitutivas de sua qualidade anterior ao estudo. Nessas significações, o professor definiu-se como um outro mais desenvolvido que passou a refletir de forma mais crítica sobre sua atividade docente e levou essa criticidade para a sala de aula, em detrimento da compreensão de que deveria formar os futuros professores da educação básica de forma mais crítica. Esse pensamento colocou o professor em sintonia com sua própria história na compreensão do movimento constitutivo de suas maneiras de pensar, sentir e agir.

Nisso, Morpheu se viu como “homem novo” a cada transformação nas maneiras de pensar, sentir e agir. Mas não significou que o professor se viu no ponto final de sua constituição, ou estágio ideal do desenvolvimento profissional. Para Gadotti (2012, 69), a ideia de “homem novo” se refere ao “homem histórico”, o ser em movimento, onde cada ponto de chegada é também o ponto de partida para novo movimento constitutivo. Conforme o autor, o homem novo “(...) não é uma situação ideal do homem, um ponto definitivo de chegada, um ponto final. Ao contrário, é um ponto de partida do próprio homem histórico”.

Nessa compressão, os indicativos da negação dialética, apreendidos em Morpheu ou qualquer outro PCI, representaram apenas a expressão do momento histórico mais desenvolvido de cada professor, e, ao mesmo tempo, o “(...) momento dialético imanente do desenvolvimento objetivo, vir a ser, mediação e transição” (BOTTOMORE, 2001, p. 280). Essa compreensão fundamenta o movimento permanente do desenvolvimento profissional e evidencia também que o indicativo da negação dialética nos PCIs representa a consolidação da situação social de desenvolvimento profissional.

Nessa situação social de desenvolvimento profissional, a negação se estabelece após a superação das contradições internas a esse desenvolvimento. Isso mediou a satisfação das necessidades que motivaram o professor a ingressar no estudo. No caso de Morpheu, suas necessidades foram satisfeitas quando o professor significou que, pelas vivências no estudo, desenvolveu-se como pesquisador e docente do ensino superior. Com base nessas necessidades, a satisfação não veio apenas pela titulação, mas pelo processo de apropriação do professor com as ações do estudo e das influências dessas ações para o seu desenvolvimento profissional.

Ao significar sobre a satisfação das necessidades relacionadas a sua formação como pesquisador, Morpheu evidenciou que elas possuíam vínculos com outros momentos de sua história. Mas, foi somente por meio da docência no ensino superior que ele desenvolveu as motivações para entrar em atividade e satisfazê-las. Pela docência no ensino superior, ele produziu as motivações e o estudo representou a atividade transformadora:

Desde quando eu era aluno lá do Jardim de Infância, sempre fui questionador, sempre fui curioso, sempre fui questionador. Essa relação se manteve na graduação. Ao ingressar no ensino superior, eu vi ali uma oportunidade de contribuir como pesquisador e produzir conhecimentos para os docentes e discentes. Eu já era um professor questionador, depois da Pós-graduação eu me tornei muito mais questionador de mim mesmo, me tornei muito mais questionador da minha própria prática, e uma coisa que pra mim é um grande diferencial hoje depois da Pós-graduação é a forma como eu ensino os meus alunos a pensar, a minha preocupação com a construção do pensamento crítico dos meus alunos é imensamente maior hoje do que antes da Pós-graduação, imensamente maior. Esse é, talvez o maior diferencial, como eu me preocupo com a construção do pensamento crítico dos meus alunos. Isso faz toda uma diferença, é imensamente maior do que antes. Outro aspecto importante dessa formação que eu tive na Pós-graduação, é que eu me sinto completamente realizado após esse estudo. Hoje eu sou um pesquisador e um professor do ensino superior desenvolvido, mais consciente da minha profissão e mais preparado para a produção de conhecimentos que possam ser úteis aos meus alunos e outros professores e pesquisadores. Tenho consciência de que os meus objetivos para ingressar na Pós-graduação foram atingidos (MORPHEU, Entrevista memorial).

Considerando as significações de Morpheu nesse TNS, o professor não só tinha consciência da sua realidade, após as vivências no estudo, como também sentiu a necessidade de fazer referência a alguns aspectos do seu conteúdo positivo do passado. Ao ter se lembrado da criança questionadora do jardim de infância e produzido significações que relacionasse isso a sua condição de professor do ensino superior, que se desenvolveu profissionalmente, após o estudo, ele estabeleceu reencontro com alguns dos momentos mais primitivos e superados de sua história. Só que, ao fazer essa relação, Morpheu tinha consciência de que as maneiras de pensar, sentir e agir, daquela criança questionadora não eram as mesmas do professor do ensino superior.

No entanto, o professor foi capaz de retomar seu movimento constitutivo e identificar, nele, a gênese da sua relação afetiva com a pesquisa. Nessa retomada, a compreensão da superação de todas suas outras formas mais antigas foi representada pela afirmação de que **“Hoje eu sou um pesquisador e um professor do ensino superior desenvolvido”**. Lefebvre (1991, p. 232) nos auxilia nessa compreensão ao afirmar que:

Com efeito, na vida ou na reflexão, passamos novamente por cima das etapas anteriores, dominando-as, reencontrando-as; mas num nível superior. Assim, o homem adulto reencontra em si certas lembranças de certos traços de sua infância, mas os percebe, por assim, dizer, abaixo dele; é como se subisse numa montanha por um caminho em curvas e, a cada espiral, se deparasse com a mesma paisagem da planície ou do vale, mas de um ponto cada vez mais elevado. Não obstante, o adulto realiza em si o que estava apenas esboçado em certos sonhos ou pressentimentos de sua infância. Mas ainda: para conservar sua força e sua juventude, deve reencontrar em si ou em volta de si, por virtude pessoal ou por contato com outros seres, o viço e a vitalidade da criança, da simplicidade, da vida imediata. Assim a superação revela o superado e imerge mais profundamente que ele no imediato, embora o superado tenha sido o primeiro imediato.

As discussões desse autor nos orientam na compreensão de que Morpheu significa estar vivendo novo momento de sua história e que sua relação com o passado, não havia sido perdida, ela permanecia presente na nova qualidade por meio do seu conteúdo positivo do passado. Isso reforça mais uma vez que o desenvolvimento profissional não é simples resultado ou efeito de determinado processo de formação contínua, mas movimento histórico vivenciado, sentido e significado pelo professor. Nesse percurso, uma série de propriedades são superadas e substituídas por outras que se constituem no movimento realizado pelo professor em suas relações com a realidade social.

Por isso, afirmamos que desenvolvimento profissional é o professor em movimento dialético consigo e com a realidade social. Nesse movimento, a transformação representa em

cada momento histórico do professor, a expressão da negação dialética e o indicativo do desenvolvimento profissional. Recordar da infância não significa que Morpheu voltou a ser a criança questionadora, mas que, diante de outras condições mais desenvolvidas, ele significa e compreende de forma diferente sua relação afetiva com a pesquisa.

Nas significações de Orpheu, suas relações profissionais também foram influenciadas pelo aprendizado e as novas significações produzidas sobre a docência. Dentre as necessidades do professor para o ingresso no estudo, está sua relação com a docência na educação básica e ensino superior. Para o professor, a motivação principal tinha por objetivo o aprofundamento que lhe possibilitasse contribuir com o desenvolvimento da educação básica de seu município, por meio da formação inicial dos professores daquele nível de ensino. Conforme o professor, o estudo lhe possibilitou “*forma de compreensão mais desenvolvida da minha prática docente e dos meus compromissos como professor formador*”. Essa nova forma de compreensão passou a influenciar suas ações no desenvolvimento da docência:

Um aprendizado muito importante da Pós-graduação para as minhas relações profissionais foi compreender a relação dialética do ensino superior com a educação básica como uma unidade fundamental para o desenvolvimento da educação. Então, tudo que eu penso hoje no ensino superior, eu penso das influências disso na educação básica. Por exemplo, quando eu penso formação inicial de professores, logo eu penso em formação de professores na relação dialética com a educação básica. E pensar dessa forma, me possibilitou compreender, hoje na atualidade como professor, que esse ciclo de produção de desigualdades sociais produzidos pela educação básica, só poderá ser interrompido com os processos de formação inicial de professores, que é claro, sem cair na ingenuidade de que a formação inicial pode dar conta de toda complexidade da educação básica. Entretanto, se pensarmos numa formação inicial de professores sólida, consistente, obviamente esse professor que em algum momento da sua vida vai atuar na educação básica, ele vai fazer a diferença. Por que ele vai ter construído uma autonomia de pensamento, um conhecimento sólido capaz de poder pensar e agir do ponto de vista da realidade educacional. Essa forma de compreensão mais desenvolvida da minha prática docente e dos meus compromissos como professor formador foram mediadas pela Pós-graduação. Tudo o que eu passei fazer em minhas aulas, nos meus estudos, na universidade foi resultado dessa minha mudança de pensamento (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Pelas significações de Orpheu, após o estudo na Pós-graduação em Educação, seus vínculos afetivos e intelectuais com o ensino superior e a educação básica ficaram mais fortes, mais complexos, “*Então, tudo que eu penso hoje no ensino superior, eu penso das influências disso na educação básica*”. Essa complexidade resulta, por exemplo, dos aprofundamentos teóricos do professor no estudo, da tomada de consciência da relação ensino, pesquisa e

extensão, para o desenvolvimento da sua atividade docente e na relação da universidade com a comunidade:

A Pós-graduação possibilitou inúmeras contribuições a minha atividade profissional. Hoje, depois dessa formação a nível de Pós-graduação, hoje eu sou um professor que não consigo entender, não consigo mais compreender o processo formativo de quadros humanos numa instituição do ensino superior pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão desarticulada. Como o meu referencial teórico me permite dizer, eu não gosto nem dessa expressão "extensão", eu gosto muito mais da expressão "comunicação", porque é nesse processo de comunicação daquilo que é produzido em termos de conhecimento pela pesquisa, e que é possível ser ensinado, ele tem que ser comunicado, seja aqui na própria instituição, seja na comunidade. Então eu acredito que eu, hoje, eu sou, busco ser esse professor que mantém essa articulação orgânica entre estas três dimensões importantes, esses três fazeres, que pra mim é uma unidade inseparável (ORPHEU, Entrevista memorial).

Orpheu significa que o estudo aprofundou suas compreensões sobre a relação ensino, pesquisa e extensão (na compreensão do professor, o termo mais aceitável seria comunicação) e fortaleceu suas relações com a instituição de trabalho. Para Santos e Powaczuk (2012, p. 39), O desenvolvimento profissional “(...) não pode ser pensado alheio às condições que envolvem o contexto de trabalho. Ou seja, dissociado da situação organizacional da instituição como um todo”. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional também se manifesta nas relações que os professores desenvolvem com suas instituições de trabalho. A mudança de pensamento e atitudes em relação à atividade docente vão se estabelecer nessas relações. Para Orpheu, as transformações nas suas relações institucionais são evidenciadas com base nos seguintes TNS:

E aqui, no âmbito da instituição, nós conseguimos organizar, fortalecer, melhor dizendo, esses programas de formação, de extensão para com a comunidade e conseguimos fazer três grandes projetos de pesquisa financiados todos na área da formação de professores, articulada com a temática currículo (ORPHEU, Entrevista memorial).

Por isso, por exemplo, que hoje nós temos aqui um grupo de pesquisa na área de currículo. Ao voltar do doutorado, a gente construiu, em 2014, um grupo de pesquisa aqui em torno de currículo, no qual a gente já tem hoje quatro projetos de pesquisa financiados, nós temos vários alunos inseridos em iniciação científica, fora os trabalhos de TCC e os trabalhos de extensão que a gente tem feito, e os cursos de Pós-graduação que nós criamos aqui de forma gratuita e hoje continua os cursos de formação gratuita para os professores da educação básica. Essa é a forma como a gente tem contribuído com os professores da educação básica e os alunos daqui da graduação dentro desse campus (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Porque, nesse momento histórico que nós estamos vivendo aqui na cidade, e ao assumir essa direção, nós assumimos uma opção política de construir um contexto de trabalho favorável no sentido de que, embora a gente não tenha os resultados

agora, mas nós tenhamos daqui a 10 anos, daqui a oito anos, não sei. Por exemplo, nós estamos lutando aqui na instituição para o fortalecimento de grupos de pesquisas que são recentes, nós temos conseguido aprovar projetos de pesquisa em instituições de fomento, nós temos conseguido, do ponto de vista de infraestrutura mínima, conseguido produzir e articular construção de laboratórios, conseguimos um laboratório aqui recente e estamos lutando por um outro laboratório de didática na instituição, conseguindo espaços de pesquisa, como, por exemplo, esta sala, então nós estamos trabalhando nessas diferentes frentes (ORPHEU, Entrevista memorial).

Tomando como referência as significações de Orpheu, a transformação nas relações institucionais se manifestou por meio do envolvimento do professor com o tripé e projeto social da sua instituição e do ensino superior: a pesquisa, o ensino e a extensão. Esse envolvimento por meio de projetos de extensão, grupos de pesquisa, cargo de gestão, ações para melhoria da infraestrutura e processos formativos da instituição reforçaram o compromisso do professor com o desenvolvimento do serviço prestado pela sua instituição com a sua cidade.

De modo semelhante, Calíope significa que seu envolvimento com grupos de pesquisas, projetos de extensão e funções de gestão na instituição em que trabalha representa algo novo nas suas relações institucionais. Ela se via como professora iniciante no ensino superior ao ingressar no estudo e quando retornou para sua atividade docente, após o estudo, a realidade da professora na instituição já não era significada da mesma forma. Os indicativos da transformação nas relações institucionais de Calíope são representados pelos seguintes TNS:

Aqui nós temos, desde que eu cheguei da Pós-graduação, nós temos o Pibic, já vou para o terceiro ano como orientadora do Pibic desenvolvendo trabalhos na área da avaliação na interface com alfabetização, tenho orientado também alguns trabalhos de extensão, também nessa linha da alfabetização (Pibex) (CALÍOPE, Entrevista memorial).

E, também, atualmente a gente está envolvido no grupo de pesquisas, que é um grupo de pesquisas interdisciplinar por conta de um projeto do mestrado interdisciplinar que nós submetemos na plataforma Sucupira. Então esse grupo ele é um grupo ativo, nós começamos a proposta de construção do grupo, e atualmente eu estou como coordenadora do grupo, e nós também temos aí já alguns encaminhamentos pra produção pra 2018 (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Então, quando eu terminei o doutorado em 2014, logo em 2015, eu já assumi a direção do curso. Então, a direção do curso, pra mim, ela tem sido um bum nesse desenvolvimento na instituição, por quê? Porque eu saí de um lugar somente como professora e tive que assumir um papel de gestora, que me deu uma visibilidade, não só da minha pessoa, no sentido profissional, mas também do meu desdobramento profissional a serviço do outro, a serviço dos alunos (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Quando questionada sobre a transformação de suas relações institucionais estarem ligadas ao título proveniente da Pós-graduação, em um primeiro momento a professora manifesta concordância de que o título significou a “abertura de portas”, para as novas relações que passou a desenvolver na instituição. No entanto, após refletir e tomar consciência das relações que havia desenvolvido no estudo, de suas apropriações, das mediações das vivências no seu desenvolvimento profissional, a professora desconsidera a afirmação e produz nova significação, ao afirmar que diante de tudo que vivenciou no estudo, seu desenvolvimento não poderia ficar restrito à ascensão profissional resultante de titulação acadêmica. Para Calíope, o título era simbólico e sua transformação era real:

Não necessariamente. Porque assim, o que levou a... Se eu estivesse numa instituição privada, sim, porque eu recebi convites pra ser diretora de curso numa instituição particular por conta da titulação, né? Mas aqui não, não foi esse a condição, não foi essa a condição porque exatamente a diretora que estava, ela já estava há cinco anos, ela queria também sair, fazer a experiência dela do doutorado, e quando ela me procurou e conversou pra eu me candidatar, é na perspectiva de que pudesse contribuir... Pensando melhor, eu acho que eu vou desconsiderar o que acabei de dizer. Talvez ela, também na perspectiva dela, eu tivesse trazendo alguns novos elementos, porque eu estava chegando agora, mas isso não ficou, né? Então eu acho que o meu aprofundamento na Pós-graduação contou bastante né? O título era apenas uma simbologia da minha formação. Então olhando por esse lado eu acho... É porque quando ela diz assim, "que você está chegando agora, você tem uma outra compreensão", né? (CALÍOPE, Entrevista memorial).

Nessas significações, Calíope se refere ao fato de ter ocupado função de coordenadora do curso de Pedagogia de sua instituição, logo após seu retorno do doutorado:

Acho que analisando esse lado, eu volto a reconsiderar. E aí como eu estava falando, o fato de ter sido diretora... Por exemplo, quando eu terminar o mandato ano que vem, com certeza eu não serei mais a mesma pessoa na instituição, entendeu? Por quê? Porque assim, a trajetória que eu estou fazendo, esses percursos também foram me possibilitando aberturas pra outras instâncias dentro mesmo da instituição. Assim, você ter a possibilidade de dialogar com pares que estão acima de você. Então todas essas questões elas vão contando sim e com certeza eu não serei mais, já não sou mais, aquela que entrou em 2011. Eu acho que é dessa formação, do título e do saber adquirido no doutorado, tá voltando, tá chegando ali com um outro conhecimento, que pode contribuir. Eu estava chegando na instituição aqui também, de certo modo, só estava aqui há seis meses... um ano e seis meses aqui. Então eu penso que é nesse sentido, de que com a titulação também tivesse ali um (cabedal) de conhecimentos mais aprofundados que pudessem... isso foi a leitura que eu fiz dessa perspectiva dela, mas como eu coloco, a titulação em si não era a condição (CALÍOPE, Entrevista memorial).

No que diz respeito às suas relações institucionais, Morpheu considera que a primeira transformação nessas relações foi a produção de novas significações pelo professor sobre sua compreensão da função social da universidade, para a sociedade. Conforme o professor, foi por meio do estudo na Pós-graduação em Educação que essa compreensão mais crítica de ensino superior e de instituição se desenvolveu nele:

No que diz respeito às minhas relações com a universidade após a Pós-graduação, a primeira mudança foi na minha forma de compreender o conceito de universidade. Minhas relações, elas foram influenciadas por essa mudança na minha forma de compreender a universidade, e isso se deu na Pós-graduação. Pra mim, a universidade como locus privilegiado de produção de conhecimento não deve se fechar em si, ela não deve engavetar esse conhecimento que é produzido. O conhecimento da universidade precisa estar em relação com a sociedade, no cotidiano das pessoas e contribuir para a produção de transformações. Então eu ocupei diversos cargos de gestão na instituição, participei de projetos de extensão, nunca deixei a sala de aula. E sempre com esse compromisso de fortalecer o papel da universidade na sociedade e levar essa ideia que eu aprendi na Pós-graduação. Então minhas relações na instituição elas se aprofundaram (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

As significações de Morpheu auxiliaram em nossas compreensões de que as transformações nas relações institucionais dos PCIs estão relacionadas às suas significações sobre o ensino superior e as relações que esse nível de ensino tem com a educação básica. Relacionou-se também sobre o sentido da docência para esses professores e o papel de cada professor para a transformação da sociedade. O envolvimento ativo desses professores em suas instituições representa formas de contribuição com a sociedade.

Esse envolvimento representado pelo compromisso e dedicação com a instituição, também produz mudanças na forma como esses professores passam a ser vistos por alunos e pares. Novos espaços foram se abrindo por conta da visibilidade do trabalho desenvolvido na instituição pelos professores. Para Morpheu, o estudo na Pós-graduação em Educação foi muito importante para que novos espaços de atuação fossem “abertos”:

Mas, assim, mais especificamente com relação à Pós-graduação, eu não tenho dúvida que muitos espaços que eu ocupei ou que eu ocupo, não tenho a menor dúvida, vieram (a partir deles), disso, de como as pessoas foram observando esse envolvimento de como as pessoas... a comunidade foi vendo a forma como eu encarava isso, a forma como eu lidava com tudo isso e muitos espaços foram sendo abertos (MORPHEU, Entrevista memorial).

Ao mesmo tempo em que o professor credita ao estudo a abertura de portas para o desenvolvimento de suas relações institucionais, ele também evidencia que, antes de tudo, foi

a transformação na sua maneira de pensar, sentir e agir em relação à docência que fizeram com que ele se relacionasse de outra forma com a instituição. Essa compreensão do professor afastou qualquer relação direta de que o formalismo acadêmico do título fosse o responsável pelas novas relações com a instituição. Pela narrativa do professor, “*a comunidade foi vendo a forma como eu encarava isso, a forma como eu lidava com tudo isso e muitos espaços foram sendo abertos*”, esses espaços foram abertos pelo trabalho que ele desenvolveu com a instituição.

As transformações nas relações institucionais dos PCIs representam indicativos de desenvolvimento profissional porque nelas se manifestam as novas maneiras de pensar, sentir e agir de cada professor, após o estudo. Foi por meio das relações institucionais que esses PCIs fortaleceram seus vínculos, envolvendo as relações da docência com a sociedade. Para os professores, esse fortalecimento de vínculos com a instituição, a sociedade e a docência foram mediadas pela forma mais crítica de compreender a universidade, a profissão e a sociedade. Para eles, essa criticidade se estabelece pelas vivências no estudo na Pós-graduação em Educação.

Articulando nossas apreensões sobre este tópico, as mediações do estudo para o *ser professor* foram significadas pelos PCIs, por meio da relação mais crítica com a atividade docente, influenciando, com isso, novas maneiras de desenvolver a profissão e relações mais ativas com a instituição. A criticidade significada pelos professores representa a manifestação da pesquisa mediando a docência. Nesse movimento, a relação empírica dos professores com a profissão foi superada por outra mais desenvolvida e complexa. Nela se estabeleceu a relação teoria e prática, ciência e empirismo, indivíduo e sociedade.

No tópico seguinte, desenvolvemos síntese que caracteriza a unidade *ser pesquisador e ser professor* pelas significações de cada PCI.

8.3 O *ser pesquisador e ser professor* e a negação dialética do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação

Embora tenhamos desenvolvido síntese analítica parcial, envolvendo as mediações do estudo para o *ser pesquisador* e para o *ser professor* nos tópicos anteriores desta seção, a dissociação provisória foi realizada somente com a finalidade de destacar, de modo didático, a complexificação e manifestação dos aspectos que constituíram pesquisa e docência nas relações que expressaram o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, o *ser pesquisador e ser professor*, como unidade, são interdependentes, na complexificação do *ser pesquisador*

está presente o *ser professor*, do mesmo modo, o *ser pesquisador* é fundamental para o desenvolvimento do *ser professor*.

A reciprocidade entre os aspectos na relação pesquisa e docência constituindo as maneiras de pensar, sentir e agir dos PCIs representa as condições determinantes para o desenvolvimento profissional dos mesmos. Nesse sentido, desenvolvemos, nos tópicos anteriores desta seção, o movimento da síntese analítica que evidencia a manifestação da unidade *ser pesquisador e ser professor* na nova qualidade dos professores que vivenciaram estudos na Pós-graduação em Educação.

Partindo de nossa análise, ao longo de toda a seção, apreendemos que a generalidade determinante do *ser pesquisador e ser professor* está no fato de ser unidade que relaciona de maneira interdependente pesquisa e docência às maneiras de pensar, sentir e agir dos professores. A particularidade fundamental desta unidade está na sua determinação manifestada nas relações pessoais, profissionais e institucionais dos professores que vivenciaram estudos na Pós-graduação em Educação. Com isso, a singularidade do *ser pesquisador e ser professor*, é representada pela unidade constitutiva da propriedade principal na nova qualidade do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação.

O movimento significado pelos professores em suas maneiras de pensar, sentir e agir, após a realização do estudo, é orientado pelas mediações dessa nova unidade dialética que se constituiu das suas vivências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação. Isso significa que as vivências dos professores no estudo formaram o pesquisador e, com isso, mediam as condições para o desenvolvimento profissional dos professores.

Neste tópico, apresentamos os momentos da síntese analítica em que a nova qualidade significada pelos professores é apreendida pela manifestação da unidade *ser pesquisador e ser professor*, expressando-se na transformação da pessoa e do profissional em cada professor.

Após o estudo e ao retornarem para o desenvolvimento de suas atividades docentes nas instituições de trabalho, a primeira transformação significada pelos professores se manifesta na transformação da própria realidade social. A instituição passa a ser vista de outra forma, a preocupação com o ensino, a relação com os alunos, a escolha e compreensão das leituras realizadas, as problemáticas da educação e o sentido da docência já não são os mesmos. A mesma realidade passou a ser outra, na compreensão dos professores. Pelas significações dos professores, a explicação é que a transformação da realidade social, a qual se relacionam profissionalmente e pessoalmente, é motivada pelas novas significações que eles produziram em relação à educação, à docência, à instituição e a si próprios como sujeitos históricos.

Nesse movimento, aprofundamos nossa compreensão de que o desenvolvimento profissional se manifesta para além do desenvolvimento da profissão, com isso, não se confunde como similar às ideias de profissionalização, profissionalismo, profissionalidade ou professoralidade. Mas reúne todas essas ideias ao movimento constitutivo das maneiras de pensar, sentir e agir do professor. Movimento que é histórico e pessoal a cada indivíduo e por isso, o movimento que permeia o desenvolvimento profissional docente é o movimento da pessoa e do profissional em uma relação constitutiva. Nos TNS a seguir, os PCIs significam que a manifestação da nova qualidade, após o estudo se expressa em transformações na pessoa e no profissional:

A experiência na Pós-graduação me deu outro formato de professora. Que não é somente a pessoa que dá aula, mas aquela que se preocupa com o aprendizado dos alunos, com o funcionamento da instituição e com o papel da minha profissão para a sociedade. Hoje eu posso afirmar que tenho uma visão mais crítica de educação e de sociedade. Eu cresci muito com isso, tanto quanto pessoa como profissional. Então assim, foi um momento crescente, né? Então essas vivências todas elas têm contribuído sim significativamente pra essa atuação, pra essa compreensão, não só profissional, mas de mundo como um todo (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Com certeza, a Pós-graduação em Educação contribuiu e muito. Porque tudo isso resulta em que hoje pra mim? Num sentimento de autonomia enquanto professor e pessoa. A minha relação com os outros, tem sido pautada numa relação mais crítica e humanizadora. A minha autonomia de professor ela hoje... eu sinto essa autonomia na realização do meu ensino, da minha prática de ensino e ela foi construída a partir daí, foi a partir de uma experiência respaldada por leituras, de uma experiência em que as estratégias que eu ia criando iam sendo efetivadas e hoje eu me sinto mais à vontade na sala de aula, eu me sinto... o que poderia ser hoje questões que antes poderiam se apresentar como dificuldade ou como desafio, hoje se apresentam como questões que fazem parte, que fazem parte do processo. As minhas relações com a Pós-graduação elas foram relações humanizadoras pra minha vida pessoal e profissional. A Pós-graduação até então pra mim ela se apresentava como algo ainda bastante distante, distante não da minha vida, a Pós-graduação em si presente na minha vida, mas ao mesmo tempo que ela me distanciava enquanto pessoa dela mesma, tinha um Morpheu que era da Pós-graduação e tinha um Morpheu que não era da Pós-graduação, certo? Esse Morpheu que era da Pós-graduação era o acadêmico, era o Morpheu que não dormia pra estudar, era o Morpheu que comia livro, era o Morpheu que só pensava nisso e a partir do momento em que eu me aproximo de um outro aspecto da Pós-graduação isso me humanizou mais, a relação ficou mais humanizada, unificou esses Morpheus, hoje eu não vejo mais um Morpheu lá e um Morpheu cá. É um Morpheu só vivendo após a Pós-graduação, e muito mais do que isso: humanizou muito mais as minhas relações com os meus alunos. Hoje eu sou o professor, o pesquisador e a pessoa vivendo numa só harmonia! Antes eu era bastante técnico (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

E mesmo hoje atuando no ensino superior, hoje esse movimento que foi se aprofundando cada vez mais entre aquele aluno lá da formação inicial para esse professor de hoje, nós temos uma, vamos dizer assim, um leque, eu diria assim, um leque hoje de reflexões mais amplas e aprofundadas que essa experiência, ela foi me possibilitando. Depois da Pós-graduação em Educação, eu penso que aprofundei minha maneira de compreender a educação e o meu papel como cidadão e profissional da educação. Hoje minhas ações estão pautadas numa reflexão mais crítica sobre as coisas, fruto do pesquisador e do docente que se formou em mim pela Pós-graduação. E hoje eu consigo ver claramente, embora a gente não consegue fazer tudo, porque hoje demanda um processo muito coletivo na instituição, se não for um coletivo não é possível, mas hoje eu consigo ver claramente muitas questões que precisam ser trabalhadas no ensino superior, e hoje essas lacunas que no passado a gente conseguia ver na educação básica, hoje a gente vê isso claramente que elas estão ligadas ao ensino superior (ORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Com base nas significações dos PCIs, a nova qualidade não se manifesta apenas no desenvolvimento da atividade docente dos mesmos, mas, principalmente, na pessoa dos professores. A transformação nas relações e a transformação de si representam a dialética objetividade e subjetividade, como parte do processo de transformação da realidade social na consciência dos professores. Os professores se transformaram, mas só tomam consciência dessa transformação depois de significarem a transformação da realidade social e de suas relações com a mesma.

Esse movimento é reflexivo porque cada professor, ao produzir novas significações sobre a realidade social, a própria história e a formação mediada pelo estudo, coloca-se na situação de pessoa e profissional. É o indivíduo tomando consciência do seu movimento e compreendendo que as coisas passam a ser outras com o seu desenvolvimento. O mundo se expande, a realidade se expande e a compreensão de tudo isso em cada professor também se expande. Teoricamente, essa explicação pode ser dada por meio do estabelecimento de uma nova qualidade, conseqüentemente, nova medida e nova quantidade, ocasionadas pela consolidação da situação social de desenvolvimento profissional vivenciada pelos professores no estudo. Representa, com isso, o indicativo de salto e novo momento da história desses professores.

Como vimos, a nova qualidade se expressa por meio das maneiras de pensar, sentir e agir dos professores no desenvolvimento de suas relações pessoais, profissionais e institucionais. Nesse sentido, é por meio das significações que os professores produzem sobre os indicativos de transformação dessas relações que apreendemos a manifestação do desenvolvimento profissional.

Assim, o desenvolvimento profissional não é apenas simples produto ou mero resultado das vivências dos professores no estudo. A consolidação da situação social de desenvolvimento profissional que se constituiu com o estudo na Pós-graduação em Educação é parte do novo momento e movimento da espiral dialética do desenvolvimento profissional dos PCIs. Nesse novo momento, o movimento passa a ser orientado por nova qualidade, cuja propriedade principal é representada pela unidade *ser pesquisador e ser professor*.

Essa propriedade passa a ser fundamental nas relações dos professores porque representa as particularidades determinantes dos PCIs na dinâmica que envolve essas particularidades com as particularidades das novas situações vivenciadas pelos professores. Ou seja, as novas vivências dos PCIs têm em suas particularidades determinantes a mediação da unidade *ser pesquisador e ser professor*:

Então, a gente fala muito dessa questão de ser pesquisador e, às vezes, soa como se a gente tivesse que ser um especialista na pesquisa e não mais dar uma atenção ao ensino. Então hoje eu também já entendo isso, de que a pesquisa, ela tá relacionada ao ensino e ela é uma parte do ensino, porque o ensino já implica (de uma) pesquisa. Então, na medida em que eu ensino, que eu faço essa relação teoria e prática, ali, nesse movimento, eu vou percebendo também os objetos, né? O que que a realidade me chama a pesquisar a partir daquilo que eu organizo ali como problemática dentro das minhas disciplinas, alguma coisa assim. E hoje também compreender a avaliação na aprendizagem pra formação humana, não somente pra uma nota, né? Então hoje eu já tenho mais essa clareza. Embora lá eu tinha essa ideia, mas eu não tinha essa clareza por conta da ausência do conhecimento que a Pós-graduação me possibilitou. A formação pela pesquisa despertou meu senso crítico, minha base de conhecimentos e formas de compreender e agir em relação a realidade. Mas não foi a pesquisa em si, mas o que a pesquisa produziu em mim. Essa influência da pesquisa e da formação docente passaram influenciar minhas atitudes enquanto profissional e pessoa (CALÍOPE, Sessão de confrontação e síntese).

Então assim hoje pra eu ser o pesquisador que sou, pra ser o professor que sou, eu passei a vida sendo curioso, eu passei a vida buscando respostas para as perguntas, eu passei a vida buscando alternativas, buscando solução para os problemas, não comecei a fazer isso agora, desde cedo eu fiz isso. Então me apresentar hoje como pesquisador, me apresentar hoje como professor é o retrato dessa vida toda, eu nunca fui de me conformar com os problemas, nunca fui de me conformar com o que poderia parecer entrave, pelo contrário, eu enfrentava, buscava soluções, buscava alternativas e isso é pesquisar, né, isso é investigar. Então hoje o que se apresenta em mim é resultado de tudo isso. E o meu percurso na Pós-graduação foi um momento que deu continuidade a essa história, no entanto, esse novo percurso trouxe algo novo ao meu desenvolvimento, hoje o pesquisador e o professor que existe em mim, está presente em todas as ações da minha vida profissional e pessoal. A Pós-graduação em Educação, ela me fortaleceu, ela me abriu outros pensamentos, me deu oportunidade pra outros pensamentos, me ajudou a questionar mais o meu próprio trabalho, me ajudou a ser um professor que ajuda mais os outros que estão em formação a questionar, a... mas é uma repaginada, é

um... eu diria que alguns pontos que eu não tinha de forma bem formadas ou de forma bem construída e minha Pós-graduação ajudou a construir isso de forma mais... mais profunda, mais abrangente, mais ampliada, mais fundamentada (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Pelas significações dos PCIs sobre os indicativos da unidade “*ser pesquisador e ser professor*”, na nova qualidade dos mesmos, apreendemos que essa unidade passa a influenciar as mais variadas situações experienciadas e vivenciadas. Nas significações de Calíope, o indicativo dessa unidade foi apreendido quando a professora afirma que: “*Essa influência da pesquisa e da formação docente passaram influenciar minhas atitudes enquanto profissional e pessoa*”. Em Morpheu o *ser pesquisador e ser professor* se manifesta em significações nas quais o professor afirma que “*(...) esse novo percurso trouxe algo novo ao meu desenvolvimento, hoje o pesquisador e o professor que existe em mim, está presente em todas as ações da minha vida profissional e pessoal*”. Orpheu, por sua vez, significa a presença dessa unidade a partir das reflexões sobre os aspectos que se transformaram em suas relações, assim o professor ressalta que: “*Hoje minhas ações estão pautadas numa reflexão mais crítica sobre as coisas, fruto do pesquisador e do docente que se formou em mim pela Pós-graduação*”.

Em todas essas significações, os PCIs reforçam sobre a transformação em suas relações pessoais e profissionais, e que o *ser pesquisador e ser professor* faz todo o diferencial em relação a outros momentos de suas vidas, nas quais haviam estabelecido as mesmas relações. Para eles, esse diferencial representa o “novo” que se estabelece após o estudo na Pós-graduação em Educação. Um aspecto importante dessas significações é a tomada de consciência dos PCIs sobre a transformação e a compreensão do movimento que realizam por meio do estudo.

Ao significar sobre o movimento que havia realizado após suas vivências no estudo e considerar esse movimento como algo humanizador em sua vida, Morpheu ressalta que importante aspecto da transformação que se deu, principalmente, no modo como passou a se relacionar com os outros, em especial, seus alunos. Com isso, o professor significa que essa transformação não foi somente em relação à profissão, mas na pessoa como um todo:

Hoje eu te digo que eu sou mais compreensivo, muito mais compreensivo do que antes com os meus alunos, embora eu seja um professor bastante exigente – porque eu sou muito exigente – mas o fato de eu ser muito exigente não me faz ser um professor que não compreende, sou muito exigente, mas também sou muito compreensivo. Eu sinto que hoje eu depois dessa experiência da Pós-graduação, que eu chamo de humanizadora, eu sinto que eu me aproximei mais da pessoa, do aluno pessoa, eu me aproximei mais do Morpheu pesquisador, do Morpheu professor que é pessoa, eu me aproximei mais do meu aluno que estuda, que tem uma série de

atividades acadêmicas pra fazer, mas que também tem os contextos pessoais dele, tem os problemas pessoais que interferem também nessa atividade acadêmica dele, eu me aproximei muito mais disso. Então hoje o que eu me sinto é um professor mais humano nas minhas relações com meus alunos, inclusive dos meus orientandos, com os meus orientandos, embora, volto a dizer, ou seja, muito exigente, mas o meu nível de compreensão é muito alto, eu considero que é razoável. Antes eu era mais técnico, mas ligado a profissionalização, hoje eu sou mais humano! Então a mudança também atingiu a pessoa, e não apenas o profissional (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Ao se referir a sua antiga qualidade, o professor nos possibilita compreender que antes era orientado por uma visão técnica de mundo e da profissão; que, em suas relações com os outros e consigo mesmo, o profissionalismo exercia forte influência sobre sua vida. Por isso, ao refletir sobre o novo momento de sua história, após o estudo, ele ter se referido ao estudo como experiência humanizadora. Pois, para o professor: *“Antes eu era mais técnico, mas ligado a profissionalização, hoje eu sou mais humano! Então a mudança também atingiu a pessoa, e não apenas o profissional”*.

Essa transformação significada por Morpheu é compreendida como algo que se constituiu nele e mudou sua forma de significar coisas que antes ele se relacionava, mas significava de outra forma. Um exemplo disso é a sua relação com o estágio supervisionado. Como docente e pesquisador de estágio supervisionado, Morpheu ressalta que, após o estudo, sua compreensão sobre o estágio supervisionado se tornou menos técnica e mais “humana”, menos a sua relação empírica com o estágio supervisionado e mais relação crítica, relacionando teoria e prática:

Então, esse novo olhar, ele é um olhar que se dá a partir de um outro ponto. Quando eu falo de... por exemplo, hoje quando eu falo das condições de trabalho de supervisor, antes eu falava... antes da Pós-graduação, quando eu falava das condições do trabalho do supervisor do estágio, eu falava pensando apenas na minha experiência, era uma relação empírica. Hoje minha relação com a prática é teórica. Mas é teoria articulada à prática. Né? Eu falava pensando apenas na minha experiência, pensando apenas em mim. Hoje não, quando eu falo sobre condições de trabalho de supervisão de estágio, quando eu falo sobre as práticas de supervisor de estágio eu já falo no geral, eu já não falo mais pensando só em mim, eu já falo pensando em todos os supervisores de estágio, eu já falo pensando nas condições de trabalho de todos os supervisores em instituições diferentes, em contextos diferentes e essa visão foi construída a partir do lugar em que a Pós-graduação me colocou, desse outro lugar que a Pós-graduação me colocou. É, fez com que eu aumentasse, inclusive, o meu nível de questionamento. Por exemplo, eu cheguei a questionar coisas que eu nunca tinha questionado, por exemplo, eu trabalhava... eu já pesquisava estágio na própria Pós-graduação, mas eu nunca tinha pensado nas condições de trabalho dos supervisores de estágio, eu nunca tinha pensado acerca do trabalho dos supervisores, da prática dos supervisores, eu não tinha pensado

nisso. Eu pensava em estágio enquanto conceito, concepção de estágio, eu pensava em estágio enquanto importância do estágio na formação de professores, eu pensava na formação de professores enquanto importância também no campo da educação, mas eu não pensava na formação de professores até então enquanto opção política, eu não pensava na formação de professores enquanto viés político, eu não pensava na formação de professores enquanto um caminho pra diminuir as desigualdades sociais, enquanto caminho pra diminuir as injustiças sociais, eu não pensava nesse viés crítico, político, reflexivo da formação de professores. Eu não pensava sobre as condições de trabalho do supervisor. Esse novo eu, me fez mais humano, mais crítico da sociedade e comprometido com o meu trabalho docente. Penso que isso foi por conta do pesquisador em quem eu me tornei, e do professor que se transformou nessa relação (MORPHEU, Sessão de confrontação e síntese).

Ao fazer referência à relação mais humana com o estágio supervisionado, Morpheu utiliza como exemplo o fato de antes não ter visão mais crítica sobre questões envolvendo as condições sociais, políticas, econômicas e formativas acerca dos supervisores de estágio supervisionado. Destaca que a sua relação humanizadora se deu quando passou a ver essas questões como novas preocupações e problemáticas a serem discutidas nessa área da educação. Ao significar a transformação na sua constituição, Morpheu evidencia a nova qualidade e a manifestação da unidade *ser pesquisador e ser professor*, ao afirmar que “*Esse novo eu, me fez mais humano, mais crítico da sociedade e comprometido com o meu trabalho docente. Penso que isso foi por conta do pesquisador em quem eu me tornei, e do professor que se transformou nessa relação, aliás, foi a união dessas duas coisas que se constituiu em mim*”.

O sentido da expressão “mais humana”, destacada por Morpheu em vários momentos de suas narrativas, para reforçar a transformação que às vivências no estudo lhe possibilitaram, fundamenta nossa ideia de que o estudo não significa, para ele e demais PCIs somente a produção de dissertação ou tese, nem muito menos a formação de um pesquisador. O sentido humanizador do estudo representa formação do ser humano, da pessoa e do profissional como um só.

Nas significações sobre seu movimento, envolvendo o antes e o depois do estudo, Orpheu também faz referência ao sentido do estudo relacionado à sua formação como pessoa e profissional:

O Orpheu antes da Pós-graduação, enquanto professor em alguns programas em que era convidado para lecionar no ensino superior, era aquele professor que não tinha compreensão da dimensão do ensino superior numa perspectiva de contribuir com uma formação humana. Uma formação humana, eu diria talvez, uma formação integrada, eu diria emancipatória. Portanto, era aquele professor que estava preocupado em ganhar o dinheiro dele ao final da disciplina, era um professor que estava mais preocupado com as questões de fazer bonito para futuramente ingressar na carreira. O professor Orpheu depois da Pós-graduação, é um professor hoje mais

cauteloso, é um professor hoje que tem uma outra compreensão de mundo e uma compreensão de mundo, tem uma compreensão de educação e uma compreensão das desigualdades sociais aí na nossa porta, nos nossos espaços, fazendo parte da nossa vida, e uma compreensão articulada. Hoje eu tenho uma clareza, uma compreensão mais clara da questão ético política do papel da universidade na sociedade, enquanto instituição que pode fazer a diferença (ORPHEU, Entrevista memorial).

Nesse TNS apresentado, Orpheu evidencia dois momentos de sua história, e, em cada um deles, indicativos sobre sua maneira de pensar, sentir e agir em relação à docência. No primeiro momento, o professor significa que suas relações com a docência estavam direcionadas muito mais para a questão da ascensão profissional. No segundo momento, definido como posterior ao estudo na Pós-graduação em Educação, Orpheu evidencia o que ele significa como transformador em sua relação com a docência, sua nova compreensão que expressa a mediação da educação nos processos de formação humana e, principalmente, da função do ensino superior na transformação da sociedade.

Nesse movimento, o professor compreende que sua relação com a educação é muito mais ampla do que ele imaginava. Nessas compreensões, Orpheu estabelece que, na nova qualidade, a opção por uma concepção mais crítica de educação (VIEIRA PINTO, 2010) é uma das influências do estudo e indicativos do seu desenvolvimento profissional. No TNS a seguir, Orpheu manifesta sua concepção crítica de educação ao significar sobre a relação do ensino superior na transformação da sociedade. Nessas significações, o professor também evidencia a manifestação da unidade *ser pesquisador e ser professor*:

Eu não consigo entender hoje a questão da prática pedagógica no ensino superior como uma prática pedagógica que não provoque fratura. Para mim hoje prática pedagógica é aquilo que provoca ruptura. Se não for, se não produzir ruptura, se não elevar qualidade, a qualidade daquilo que estamos trabalhando, observando sobretudo esses meninos, eu diria, esses alunos que ingressam na instituição, que muitas das vezes não se vê como professor, observando, olhando para o curso de Pedagogia, e muitos deles dizem, por exemplo, que entraram porque foi o curso mais fácil, já tinham tentado outros. Então pra mim assim, hoje a compreensão que eu tenho de prática pedagógica no ensino superior, e eu diria talvez, uma das questões que me aproxima na minha relação com os pares, me aproxima e ao mesmo tempo me distanciam. Porque você tem compreensão de que universidade ela é um campo, um território de lutas marcada por diferentes referenciais teóricos. Mas essa compreensão, só foi possível por conta da Pós-graduação, isto é, daquilo que a Pós-graduação pela pesquisa e pela minha relação como docente naquela vivência, influenciou em minha pessoa como síntese (ORPHEU, Entrevista memorial).

A nova qualidade em Morpheu se manifesta em sua compreensão mais ampla e complexa sobre a educação como processo de formação humana, de transformação social. Sua

concepção mais crítica de educação contém internalizada a unidade *ser pesquisador e ser professor* como determinação em suas mais variadas relações. Para Orpheu, essa compreensão mais crítica lhe possibilita produzir novas significações sobre a docência no ensino superior e que enquanto professor formador, ele tem que contribuir com os seus conhecimentos e apropriações resultantes do estudo, na transformação das maneiras de pensar, sentir e agir dos seus alunos. Para ele, esse é o seu papel como professor formador, como professor crítico, como professor militante:

Então eu não consigo entender a prática pedagógica hoje, uma prática pedagógica, que é de fato prática pedagógica, senão provocar essa ruptura, senão transformar esses modos de ser desses sujeitos, né? Quando eu me refiro à questão do ser, eu estou me referindo aí à ideia daquele que pensa e age politicamente (ORPHEU, Entrevista memorial).

As significações de Orpheu, conjuntamente, com as significações de Morpheu e Calíope, nos possibilitaram apreender que, ao longo de todo processo que vivenciaram no estudo realizado na Pós-graduação em Educação, determinadas mudanças foram acontecendo de forma gradual e imperceptível aos próprios professores. Mas, em determinado momento, ao concluírem o estudo, quando retornaram para o desenvolvimento da profissão em suas instituições e nas próprias relações pessoais, e compreenderam o quanto a sua realidade social havia se transformado. Porém, o mais importante de tudo isso foi a compreensão dos PCIs de que aquela transformação significada sobre a realidade social havia se gestado antes, neles mesmos. O desenvolvimento profissional foi sendo evidenciado no movimento dos próprios professores, por meio de suas relações com a realidade social e nessas relações, o pessoal, o profissional e o institucional se relacionavam e eram mediados pelas novas maneiras de pensar, sentir e agir de cada professor.

Ao longo deste e dos demais tópicos da seção, o objetivo principal foi o de evidenciar os indicativos de desenvolvimento profissional significados pelos PCIs, com base nas significações sobre suas vivências no estudo realizado na Pós-graduação em Educação. Nessas significações, duas unidades dialéticas se constituíram e uma substituiu a outra em determinado momento da situação social de desenvolvimento que se deu no estudo.

No primeiro momento, a unidade *ser professor e ser pesquisador* se constituiu como particularidade determinante dos PCIs nas suas relações com as ações do estudo. Com a consolidação da situação social de desenvolvimento, essa unidade foi substituída por outra unidade mais complexa e desenvolvida que não seria apenas particularidade determinante nas relações dos PCIs como as ações do estudo, mas passou a representar a principal propriedade

da nova qualidade dos professores, indicativo na negação dialética. A unidade *ser pesquisador e ser professor* representa hoje a forma pela qual as vivências dos professores no estudo medeiam seu desenvolvimento profissional.

SEÇÃO 9: NÓS NOS DESENVOLVEMOS: de volta ao concreto real, e segue o movimento!

*Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei.*

Cidade Negra.

De fato, como diz a letra da música, o percurso foi longo, desbravador e desafiador. Mas, enfim – porém, não o fim, porque a realidade social é sempre movimento – cheguei à compreensão de algumas das múltiplas determinações que constituem o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. O ponto de partida desta investigação se originou do questionamento feito em relação ao fenômeno identificado por mim sobre relações empíricas com o estudo que desenvolvi durante o mestrado acadêmico na Pós-graduação em Educação: Somente eu que me desenvolvo?

Resolvi, então, realizar distanciamento daquele questionamento e das minhas relações empíricas com o estudo para investigar, mediado pelas significações de outros professores, o movimento de cada um deles com essa atividade. Com isso, apreender as determinações e as relações dessas determinações no referido movimento, o qual identifiquei como desenvolvimento profissional. Para isso, colaboraram com a investigação os professores Morpheu, Orpheu e Calíope, os quais, por meio das suas narrativas sobre a constituição profissional, em especial, o ingresso no estudo, as relações acadêmicas com as ações do estudo e a relação do estudo para a constituição de cada um deles, possibilitaram-me apreender o movimento e as significações que outros professores do ensino superior desenvolveram em relação ao estudo na Pós-graduação em Educação.

Mediado pelas orientações teórico-metodológicas do Materialismo Histórico Dialético, desenvolvi a Metodologia *Hodos* Dialético. Por meio dela, realizei o movimento investigativo que percorreu o caminho do abstrato ao concreto, no qual apreendi as determinações do fenômeno investigado, as relações dessas determinações e, conseqüentemente, as mediações para o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação.

Foi o uso dessa metodologia que me possibilitou identificar que as determinações do fenômeno que eu investigava estavam sendo reveladas pela análise de uma situação social de

desenvolvimento. Nela foram evidenciadas categorias de análise cujas propriedades se relacionavam ao ciclo de uma situação social de desenvolvimento: Contradição (gênese da situação social de desenvolvimento), Vivência (o processo em movimento e a superação da contradição) e Negação (a negação dialética e a nova qualidade).

Nesse movimento investigativo, aprofundei minhas compreensões sobre o conceito de situação social de desenvolvimento e apreendi que ela representa um complexo de relações cujas determinações são explicadas pelos princípios, leis e categorias do Materialismo Histórico Dialético. Por isso, compreendi que toda situação social de desenvolvimento representa uma unidade desenvolvimental. Por meio dela, é possível apreender as múltiplas determinações e o movimento dos indivíduos em suas relações com a realidade social em determinado momento histórico, pois a sua análise tem como condição determinante o movimento que envolve unidade e luta de contrários, superação das contradições e a negação dialética.

Assim, as primeiras determinações do desenvolvimento profissional dos PCIs se relacionaram à gênese da situação social de desenvolvimento investigada, representada pelas motivações desses professores para ingresso no estudo. Essa gênese foi evidenciada pelas significações dos PCI sobre as necessidades e os motivos que orientaram seu ingresso no estudo. Manifestaram, com isso, o rompimento de uma situação que, aparentemente, parecia estável na vida de cada professor, produzindo uma luta de contrários que originou a contradição representada pela luta, envolvendo a realidade de cada professor, no momento anterior ao estudo, e a possibilidade de um novo professor, significada como tendência ao desenvolvimento de cada um deles.

Ao analisar as particularidades das motivações do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação, apreendi que suas necessidades e motivos estavam relacionados à significação do estudo como processo formativo para o desenvolvimento da atividade docente no ensino superior, de modo que pudessem contribuir com a formação dos professores da educação básica. Os dados analisados me possibilitaram afirmar que essas motivações tinham relações com as vivências dos PCIs na educação básica e ensino superior.

No movimento do processo analítico evidenciei indicativos de que essas motivações foram determinadas por vínculos afetivos que se originaram antes mesmo desses professores ingressarem na docência. Ao fazer o movimento de apreensão da gênese dessas motivações, apreendi o conteúdo positivo do passado em cada professor, sua complexificação, e os momentos em que se manifestou a primeira negação dialética em seu desenvolvimento

profissional, a qual foi significada nos momentos históricos de início na docência e docência no ensino superior.

Para Calíope, a relação afetiva com a docência se originou na infância pela vivência com a mãe alfabetizadora. A criança foi sendo afetada por aquelas relações e se apaixonando pela ideia de docência que ela significava, tendo por base as relações afetivas com a mãe. Calíope se formou em Pedagogia, tornou-se docente da educação básica, ingressou no ensino superior, mas a gênese da sua relação afetiva com a docência permaneceu presente como conteúdo positivo do passado. Foi esse conteúdo positivo do passado que motivou a professora a se especializar na área de alfabetização e letramento e passar a atuar como professora formadora de professores alfabetizadores. O ingresso no estudo e a formação da pesquisadora se concretizaram, tendo como origem as necessidades de aprofundar sua formação e estudos em alfabetização e letramento, a fim de contribuir com a produção de conhecimentos científicos para sua área de estudos, desenvolver-se como professora do ensino superior e, conseqüentemente, satisfação pessoal e profissional. Calíope tinha consciência de que já não era mais a criança do passado e que sua relação afetiva com a docência passou a ser compreendida por meio de outras mediações determinadas por suas maneiras de pensar, sentir e agir constitutivas da professora que ela havia se tornado. Porém, a vivência da criança com a mãe, origem da sua relação afetiva com a docência, não havia se perdido com o tempo, ela permanecia presente na história de Calíope como parte do seu movimento constitutivo.

Relação afetiva semelhante à de Calíope foi revelada por meio das significações de Morpheu, ao narrar seu movimento constitutivo na docência e a gênese de suas motivações para ingresso no estudo. Conforme esse professor, a gênese de sua relação com a docência e a pesquisa teve influências familiares. A vivência com a mãe e as irmãs professoras mediou as relações afetivas que evidenciaram o menino curioso que foi se constituindo na infância, o aluno questionador na graduação e o desejo de ser professor e pesquisador. Produzir conhecimento científico, para contribuir com a formação de outros professores da educação básica e ensino superior era o “sonho” de Morpheu. Nesse “sonho” estavam contidas boa parte das necessidades de satisfação da curiosidade do menino, os questionamentos do aluno e as problemáticas relacionadas à educação constituídas pelo professor que queria se tornar pesquisador. Assim, as motivações desse professor para ingressar no estudo estavam relacionadas às suas necessidades em constituir-se como pesquisador e fazer dos conhecimentos produzidos e das apropriações realizadas, possibilidades para desenvolver-se como professor do ensino superior.

Ao desenvolver ações na Pastoral da Juventude, em movimentos de educação popular, o jovem Orpheu estabeleceu suas primeiras relações afetivas com a docência e o desejo de

contribuir com a transformação da sua realidade social pela educação. Foi nessas relações com a educação popular que se manifestou sua particularidade de professor militante, a qual representou o conteúdo positivo do passado no movimento constitutivo do professor Orpheu e fortaleceu seus primeiros vínculos com a docência. Com base nas significações desse professor, sua militância em relação à educação popular produziu novas necessidades no sentido de buscar formação em nível superior, a fim de que ele pudesse se tornar professor de professores formadores. Mas, foi como docente do ensino superior que Orpheu compreendeu que poderia fazer mais pela educação básica de seu município, atuando como formador dos futuros professores da educação básica. Esse professor significava que a formação docente representava um dos primeiros desafios a serem superados em relação às condições da educação básica de seu município. E, como militante, Orpheu compreendia que tinha responsabilidades sobre esse processo. Com base em suas relações com a educação básica e o ensino superior, a particularidade de professor militante, Orpheu produziu novas necessidades que significavam o estudo na Pós-graduação em Educação como processo formativo que iria lhe auxiliar na satisfação dessas necessidades. Tais necessidades envolviam a formação para compreender as questões do currículo na educação básica em seu município e os processos formativos dos professores alfabetizadores.

A categoria Contradição fundamentou a compreensão do movimento constitutivo desses professores, na apreensão das motivações representadas pelas necessidades e motivos para ingresso na docência, docência no ensino superior e no estudo na Pós-graduação em Educação. Em cada momento histórico desses professores, a criança, o jovem, o aluno, o professor da educação básica, o professor do ensino superior e o pesquisador não representaram fragmentos da vida de cada um deles, mas a superação de forma antiga por outra mais desenvolvida e complexa que continha em si, como uma só, todas as outras formas anteriores desses professores, através do seu conteúdo positivo do passado. Esse movimento evidenciava transformações nas maneiras de pensar, sentir e agir desses professores ao longo de sua história pessoal e profissional indissociadas, evidenciando o desenvolvimento profissional como unidade e lutas de contrários. Ressaltando que em cada momento histórico desses professores, novas necessidades surgiam e nova contradição se manifestava por meio da luta entre a realidade desses professores e a possibilidade de transformação como tendência para o desenvolvimento. E sempre que uma possibilidade se concretizava em realidade, outras possibilidades surgiam e davam prosseguimento ao movimento.

Com o ingresso dos PCIs no estudo na Pós-graduação em Educação, suas motivações passaram a orientar as relações acadêmicas que eles desenvolveram com as ações constitutivas

do estudo. Por meio dessas motivações, os aspectos que constituíam os traços do caráter e da pessoa de cada professor como realidade, e do pesquisador como possibilidade, transformaram-se em unidade dialética que se manifestou como particularidade determinante nas relações dos PCIs com as ações do estudo, o *ser professor e ser pesquisador*. A apreensão dessa unidade representou relevante contribuição para a expansão da tese central da investigação, pois a consolidação da situação social de desenvolvimento profissional dos professores se concretizou pela complexificação dessa unidade dialética durante as relações dos PCIs com as ações do estudo e sua transformação em outra unidade mais complexa e desenvolvida, o *ser pesquisador e ser professor*.

No exame das significações produzidas pelo professor do ensino superior sobre as ações realizadas no estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação que se constituíram em vivências, apreendi as particularidades dessas ações e pela mediação da categoria Vivência, desenvolvi a análise do processo estabelecido na situação social de desenvolvimento profissional. Esse processo foi representado pelos momentos significados pelos professores como indicadores de vivências, e isso, deu-se nas relações com as ações do estudo. Nesses momentos, as particularidades determinantes dos professores, representadas na unidade *ser professor e ser pesquisador*, se relacionavam com as particularidades das ações do estudo, produzindo as condições para que pudéssemos analisar a manifestação da vivência pelas significações dos professores.

A categoria Vivência auxiliou-me na análise da situação social de desenvolvimento profissional, possibilitando a compreensão sobre as significações que os professores produziram sobre as relações acadêmicas com as ações do estudo, evidenciando, com isso, a tomada de consciência sobre o estudo, produção de sentidos e as mediações do estudo para o desenvolvimento profissional dos professores.

Pelas significações dos PCIs, as principais ações que se constituíram em vivências foram representadas pelas disciplinas, leituras, participação em eventos, grupo de estudos, relação com outros pares, e produção científica. As particularidades dessas ações foram representadas pelas significações dos PCIs sobre os sentidos produzidos sobre o estudo, e suas relações com os fins imediatos de cada ação. Assim, essas particularidades tinham em comum a finalidade de formação do pesquisador.

No entanto, mediados pela unidade *ser professor e ser pesquisador*, as particularidades dessas ações ganhavam novo sentido para os professores. Para eles, o desenvolvimento de cada ação representava mais que etapas de um processo que possibilitaria a formação do pesquisador e obtenção de título acadêmico. Era significado como momentos do processo formativo para o

desenvolvimento do professor do ensino superior – o que justificou o fato dos PCIs, durante o desenvolvimento das ações, terem expandido suas apropriações para além do objeto da investigação, objetivando que o desenvolvimento das ações também contribuísse para a formação docente. Conforme esse raciocínio, as significações dos professores sobre o estudo realizado na Pós-graduação em Educação representaram novas determinações ao seu desenvolvimento profissional.

Pelas significações do desenvolvimento profissional que foram produzidas pelo professor do ensino superior sobre suas vivências no estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação, os professores evidenciaram a consolidação da situação social de desenvolvimento profissional gestada no estudo e os indicativos da nova qualidade. Conforme suas significações, a nova qualidade tinha como propriedade principal a unidade dialética *ser pesquisador e ser professor*, cuja constituição se deu pela complexificação da unidade *ser professor e ser pesquisador*. A nova unidade se tornou mais complexa, superou a particularidade que se manifestava apenas na relação dos professores com as ações do estudo e passou a ser determinação nas relações pessoais, profissionais e institucionais dos mesmos.

Os professores evidenciaram que a primeira transformação identificada, após o estudo, se deu com o retorno às suas instituições e significaram de forma diferente suas relações com a instituição, outros pares, com seus alunos, e consigo mesmos naquelas relações. Compreenderam que a transformação havia ocorrido, antes de tudo, nas suas maneiras de pensar, sentir e agir, mediados por sua nova qualidade. A nova qualidade representou outra determinação ao desenvolvimento profissional dos professores.

Foi com base nessas análises e sínteses que a tese inicial da investigação afirmou que:

Quando a particularidade determinante do professor do ensino superior, nas suas relações com ações do estudo na Pós-graduação em Educação é representada pela unidade “ser professor e ser pesquisador” e essas ações constituem-se em vivências, medeia seu desenvolvimento profissional.

E, se expandiu para:

Pela mediação das vivências do professor do ensino superior, no estudo realizado na Pós-graduação em Educação, o “ser pesquisador e ser professor” constituem 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.

Diante da tese apresentada e fundamentada na investigação que foi realizada, o desenvolvimento profissional não foi resultado ou produto do estudo, mas movimento

constitutivo das maneiras de pensar, sentir e agir dos professores e se manifestou em suas relações pessoais, profissionais e institucionais. Na nova qualidade dos professores que representou a negação dialética originária da consolidação da situação social de desenvolvimento profissional investigada, a propriedade principal foi determinada pela unidade *ser pesquisador e ser professor*, esta, por sua vez, constituída das vivências dos professores no estudo realizado na Pós-graduação em Educação.

Com as sínteses analíticas desta investigação, apresento minhas compreensões sobre as determinações constitutivas do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação e a explicação da totalidade concreta de sua referida situação social de desenvolvimento.

Compreendo que não se trata de trabalho conclusivo, mas síntese provisória e contribuições ao estudo de temática ainda pouco discutida de forma mais crítica na academia. Crítica no sentido da produção de discussões sobre o desenvolvimento profissional, para além da ideia de modelos, somente resultados ou produtos de processos formativos. Assim, esse trabalho contribui para novas compreensões sobre o conceito de desenvolvimento profissional e o estudo na Pós-graduação em Educação como processo formativo ao professor do ensino superior.

No aspecto teórico-metodológico, considero, nesta investigação, algumas contribuições relevantes para o desenvolvimento da pesquisa orientada pelo Materialismo Histórico Dialético:

- A criação e discussão dos fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional e suas mediações no conceito de desenvolvimento profissional docente relacionado ao movimento sócio-histórico de constituição das maneiras de pensar, sentir e agir dos professores.
- O desenvolvimento da Metodologia *Hodos* Dialético, para o processo de produção e análise dos dados empíricos e, conseqüentemente, a apreensão das determinações dos fenômenos investigados.
- A discussão, análise, sistematização e estruturação dos aspectos constitutivos de uma situação social de desenvolvimento, definindo-a como complexo de relações e determinações ao desenvolvimento do indivíduo.
- A utilização da categoria Vivência como unidade analítica de uma situação social de desenvolvimento.

As discussões teóricas e as sínteses analíticas produzidas nesta investigação mediaram a necessidade de compreensão e desenvolvimento de novos estudos que investiguem as relações entre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior e a constituição de sua identidade profissional e, nesse movimento, apreender a relação entre as vivências desse professor e o desenvolvimento de sua personalidade. Apreendi, com isso, que, pela mediação das vivências dos professores, o movimento do desenvolvimento profissional se direciona para o processo de constituição da sua identidade e personalidade como constructos teóricos que podem expressar mais determinações sobre ser professor do ensino superior hoje.

Enquanto pesquisador, o processo que se estabeleceu no desenvolvimento desta investigação mediou meu aprofundamento teórico-metodológico em relação ao Materialismo Histórico Dialético, a compreensão de seus princípios, leis e categorias foi um exercício constante durante todo o processo investigativo. Sinto-me mais desenvolvido em relação ao momento de ingresso no estudo, quando discuti categorias, como Sentido e Significado, Historicidade, Mediação, Consciência, Realidade e Possibilidade, Necessidade e Casualidade, Essência e Fenômeno, Abstrato e Concreto, Causa e Efeito, dentre outras, eram significadas como algo ininteligíveis nas minhas condições. Esse aprofundamento não se deu naturalmente, foi resultado de muito esforço, compromisso, determinação e dedicação. Também da minha relação afetiva com o estudo e a investigação que eu estava desenvolvendo.

O estudo que realizei na Pós-graduação em Educação não representou sofrimento. Ao contrário, foram momentos de alegrias, amizades, apropriações e colaborações. Não foi fácil, mas os desafios e dificuldades foram superados diante das minhas ações e consciência de que precisava avançar. E, nesse avanço, sempre tinha alguém pra segurar minha mão e percorrer comigo o percurso trilhado: a orientadora, familiares, parceiros de grupo de estudos ou de turma, professores, amigos, e até mesmo os autores por meio de suas obras. A colaboração do outro e com o outro foi determinante para chegar até aqui!

Sob a ótica do objeto que me dediquei a investigar, os referenciais teórico-metodológicos utilizados, minhas experiências nesse processo e a influência de tudo isso como síntese em mim, tenho consciência de que não se desenvolveu apenas o pesquisador. No movimento que desenvolvi com essa investigação, sobretudo, na produção da tese, dos objetivos, dos dispositivos metodológicos, nas minhas relações com as ações do estudo. Tudo isso constituiu vivências que mediaram as mais diversas influências para minha vida pessoal e profissional.

Eu fiquei mais sensível aos problemas sociais, sobretudo no âmbito da educação, mais crítico nas minhas relações com os outros e comigo mesmo. Essa sensibilização também

evidenciou preocupações com o futuro da sociedade e do planeta. Passei a ouvir mais o outro e ter consciência de que nem sempre minhas compreensões são as corretas, elas apenas refletem a minha condição em relação à determinada maneira de pensar, sentir e agir. A criticidade que se formou em mim também passou a me orientar na seleção de minhas leituras, decisões sobre a profissão, planejamento da vida.

E, hoje, eu compreendo que as minhas condições me permitem fazer movimento de abstração em relação a minha história, recordar o garoto pobre que precisava sair às 5h da manhã para acompanhar, a pé, a mãe ao trabalho, que precisava vender picolé nas ruas para contribuir com as despesas familiares, recordar o artista plástico, o ator, o líder estudantil, o político, o professor e o pesquisador em quem me tornei. E, ao abstrair-me, eu compreendo que na qualidade que me constitui hoje tem um pouco de cada momento importante de minha história como conteúdo positivo do passado. Do menino pobre, a força, a garra e a determinação para vencer as condições adversas da vida; a criatividade do ator e do artista plástico; do jovem líder estudantil e do político, a liderança, a ação e a atitude; do professor e do pesquisador, o compromisso com a educação. Eu sou uma síntese de múltiplas determinações!

Depois de todo o processo de abstração realizado e retornar ao questionamento que originou esta investigação, apreendi que a manifestação do fenômeno que eu havia identificado nas minhas relações com o mestrado em educação não caracterizava ainda o desenvolvimento profissional, mas evidências da produção de uma nova qualidade que estava sendo formada na situação social de desenvolvimento profissional que compreendeu os períodos do mestrado e do doutorado. Hoje eu compreendo que a nova qualidade está ativa em mim, o *ser pesquisador e ser professor*.

Ao refletir sobre tudo que vivenciei no estudo na Pós-graduação em Educação e, relacionar o resultado dessas reflexões com as significações de Calíope, Morpheu e Orpheu, só posso concluir que: eu me desenvolvo, tu te desenvolves, nós nos desenvolvemos. E segue o movimento!

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos/ em seminário de investigação-formação. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memória, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal -RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica ∞ Educação).
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Recordações-referências da pedagoga em formação (re)significadas em seminário de investigação-formação. In: PERES, L.M.V.; ZANELLA, A.K. **Escritas de autobiografias educativas**. Curitiba: Editora CRV. 2011.
- AFANASIEV, V.G. **Fundamentos de Filosofia**. 2 ed. Moscovo: Edições Progresso, 1985.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. 1 Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012 (Coleção Docência em formação).
- ALMEIDA, M. I. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0412t.PDF>. Acesso em 15/09/2018.
- ALVES, N. GARCIA, R. L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, L., MACHADO, A. M. N. (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2012.
- ARAÚJO, J. C. S. Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Linhas Críticas**, vol. 14, núm. 26, jan-jun, 2008, pp. 25-42. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517442007>. Acessado dia 31/03/2018.
- ARAÚJO, F.A.M. Sobre a gênese da Pós-graduação no Brasil. IN: ARAÚJO, F.A.M; SANTOS, M.E.M. **Percursos de Pesquisas em História da Educação**. Teresina: EDUFPI, 2019.
- ASBAHR, F.S.F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. in: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 265-272.
- BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I.M.L.M. **prática educativa: entre o essencialismo e a práxis**. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BANDEIRA, H.M.M; IBIAPINA, I.M.LM. Prática Educativa: entre o essencialismo e a práxis. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.

BASTISTA, M.M.C.; MEIRELES, J.C.D. Estratégias e metodologias de apoio ao desenvolvimento pessoal, profissional e funcional. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro. abr./jun. 1984. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/10560/9558>. Acesso em 02/02/2019.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). Ser professor é ser pesquisador. 3.a ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BENCK S. P. C. **Os intelectuais e a política de Pós-graduação no Brasil à luz do processo de elaboração dos PNPg 2005-2010 e PNPg 2011-2020**. 2014. 286 f. (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A.M.R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013. Acesso em 11-03-18. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7817>

BRASIL. Lei n. 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. p. 27833-41.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 jan. 2018.

BRASIL. Parecer nº 977/65. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: **MEC/CEF**, 1965. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 10 maio. 2017.

BRASIL. I Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: **MEC/CAPES**, 1975. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. II Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: **MEC/CAPES**, 1982. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. III Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: **MEC/CAPES**, 1986. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, de 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Instruções para apresentação de projetos do programa nacional de cooperação acadêmica**: edital PROCAD nº 01/2005. Brasília: Capes, 2005.

BRASIL. **Comunicado nº 001/2012 – Área Educação**. Considerações sobre multidisciplinaridade e interdisciplinaridade na área. Disponível em: http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Interdisciplinaridade_Educacao.pdf. Acesso em: 26 de março de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 21.321**, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso dia 26. Jan. 2019.

BRASIL. Requisitos para a Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN) – Educação. Brasília: **In: MEC/CAPES**, 2016. Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Criterios_apcn_2semestre/Crit%C3%A9rios_de_APCN_2017_-_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 10/01/2019.

BRASIL. **Considerações sobre classificação de eventos**. Brasília: Capes, 2016. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/Classifica%C3%A7%C3%A3o_de_eventos_2017/DOCUMENTO_CRIT%C3%89RIOS_EVENTOS_-_AREA_DE_ENSINO_-_46.pdf. Acesso em 20/02/2019.

BRATTI, M. P. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior**: práticas pedagógicas com o uso de tecnologia. 2015. 199 f. (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo, 2015.

BROILO, C. L.; FORSTER, M. M. S.; FAGUNDES, M. C. V. É possível construir a docência universitária? **In: Linhas Críticas**, vol. 15, núm. 29, jul-dez, 2009, pp. 233-249. Acesso em 05-02-18. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193514388004>

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista – Leninista**. Tradução de K, Asryants. Moscovo: Edições Progresso, 1987.

CALAZANS, M.J.C. ANPED: trajetória da Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. **In: Documentos ANPED**. 18ª Reunião Anual. Setembro. 1995. Disponível em:

CAMPELLO, B.S.; CENDÓN, B.V.; KREMER, J.M. **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

CAMPOS, M.M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. **In: Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 5-17, 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/91>. Acesso em 15-10-2018

CARTAXO, S.R.M. A relação escola e universidade: a interlocução entre os cursos de licenciatura e os anos iniciais da educação básica. **In: Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 45-58, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/121/110>. Acesso em 02/01/2019.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradução: Juliana Campregher Pasqualini. **In: Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a16v16n4.pdf>. Acesso em 20/01/2019.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, M.I.(Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marins, 2006.

CUNHA, M.I. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **In: Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez.1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596>. Acesso em 24/04/19

CUNHA, M. D; MENDES, O. M. A Pós-Graduação e a pesquisa em Educação: trajetórias percorridas e desafios atuais Entrevista com Carlos Roberto Jamil Cury e Dalila Andrade de Oliveira. **In: Práxis Educativa (Brasil)**, vol. 10, núm. 2, jul-dez, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89438284008>. Acessado em 10/02/2018.

CUNHA, J. L. Pesquisa com (auto)biografias: interfaces em tempos de individualização. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna; PASSEGI, Maria da Conceição. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 95-113.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DEBALD, B.S. **As trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas instituições de ensino superior privado (IESP) do Extremo Oeste do Paraná**. 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **In: PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC.**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/0>. Acesso 17/10/2018.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **In: Rev. Bras. Educ.** [online]. 2001, n.18, pp.35-40. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acessado em 27/02/2018.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **In: Cad. CEDES [online]**. 2004, vol.24, n.62, pp.44-63. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>. Acessado em 18/03/2018

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **In: Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20/04/2019.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ESPINOSA. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FACCI, M.G.D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. **Escola de Vigotski**: contribuições para a Psicologia e a educação. Maringá: EDUEM, 2009.

FÁVERO, O. Situação atual tendências de reestruturação dos Programas de Pós-graduação em Educação. **In: Revista da Faculdade de Educação**. 1996, v. 22. n.1. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33597>. Acesso em: 05/10/18.

FÁVERO, O. Pós-graduação em Educação: avaliação e perspectivas. **In: Revista de Educação Pública**. 2009, v. 18. N. 37. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/482/415>. Acesso em 15/10/18.

FELDEN, E.L. **Desenvolvimento profissional docente**: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva dos coordenadores de área e de curso. 2013. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – São Leopoldo, 2013.

FERREIRA, M. S. Quem narra diz...**In: 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 10/04/2019.

FLEER, M.; REY, F.G.; VERESOV, N. *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: setting the Stage*. **In: Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: advancing Vygotsky's Legacy**. Singapore: Springer, 2017

FLORES, E.D.P. **A Pós-graduação em Educação: o caso da UNICAMP na opinião de professores, ex-alunos e alunos.** 1995. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. In: **Estudos avançados**, São Paulo, v.15, n. 42, p. 259-268, Aug. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142001000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25/06/2019.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17/15>. Acesso dia 15/10/2018.

GATTI, B. Formar professores ou pesquisadores no mestrado em educação? **Boletim ANPEd**, Rio de Janeiro: ANPEd, v. 9, n. 1, p. 31-34, jan./mar. 1987.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em 20/02/2019.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à a autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, M.G.M; BOCK, A.M.B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: GONÇALVES, M.G.M; BOCK, A.M.B. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2009.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24.

HAHN, E; KOSING, A. **A filosofia Marxista Leninista: curso básico.** Lisboa: Avante, 1983.

HEGEL, G.W.F. **Ciência da Lógica.** Tradução: Marco Aurelio Werle. São Paulo: Barcarolla, 2011.

HOSTINS R. C. L. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos.** 2006. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2006

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: Nóvoa, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

ILJENKOV, E.V. A Dialética do Abstrato e do Concreto em *O Capital* de Karl Marx. **In: Arquivo Marxista na Internet**. Tradução: Marcelo José de Souza e Silva. 1960. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/ilyenkov/1977/mes/universal.htm>. Acesso em: 02/04/2019.

ILJENKOV, E.V. O universal. **In: Arquivo Marxista na Internet**. Tradução: Marcelo José de Souza e Silva. 1973. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/ilyenkov/1960/dialetica/index.htm>. Acesso em: 02/04/2019.

INFOCAPES. **Boletim informativo**. Brasília: CAPES, v. 5, n. 2, abril/jun. 1997.

ISAIA, S.M. A. Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M.C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, vol. 1. Porto Alegre, FAPERGS/RIES. 2003.

ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. IN: ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V. (org.) **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**, vol. 4. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009. Série RIES/PRONEX.

ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **IN: Linhas Críticas**, vol. 14, núm. 26, jan-jun, 2008, p. 25-42. Acesso em 05-02-18. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517442005>

JAQUET, Chantal. **A unidade do corpo e da mente**: afetos, ações e paixões em Espinosa. Tradução Marcos Ferreira de Paula e Luís César Guimarães Oliva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

JEREBTISOV, S. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski **In: VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **In: Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em 10/04/2019.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Lisboa, PT: EDUCA, 2002.

JUNGES, K.S. **Desenvolvimento profissional de professores universitários**: caminhos de uma formação pedagógica inovadora. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. Curitiba, 2013.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilizacao Brasileira, 1978.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilizacao Brasileira, 1972.

KOSNTANTINOV, F.V. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista**. 3 Ed. Tradução: João Alves Falcato. Moscovo: Novo Curso Editores. 1974.

KRAPÍVINE, V.V. **Filosofia marxista-leninista: fundamentos científicos e método de estudo**. Moscou: Progresso, 1984.

KRAPÍVINE, V.V. **O que é Materialismo Dialético?** Moscovo: Progresso, 1986. (Coleção ABC dos Conhecimentos Sociais e Políticos)

KRAVTSOV, G. As bases filosóficas da Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski **In: VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva historico-cultural de Vigotski – Brasilia: UniCEUB, 2014.**

KUENZER, A. Z.; MORAES, M.C. M. TEMAS E TRAMAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **In: Educação & Sociedade**, vol. 26, núm. 93, septiembre-diciembre, 2005, pp. 1341-1362. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313713015>

LEFEBVRE, H. **Lógica formal lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LENINE, V.I. **Materialismo e Empirocriticismo: notas e críticas sobre uma filosofia reacionária**. Tradução de Abguar Bastos. Rio de Janeiro: Editorial Calvino, 1946.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. Actividade e consciência. **In: MAGALHÃES-VILHENA, V. PRÁXIS: a categoria materialista de prática social**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988

LEONTIEV, A.N. Actividade, consciencia y personalidad. México: Editorial Cartago, 1993.

LEONTIEV, A. N. “A imagem do mundo”. **In: GOLDER, M. (org.) Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. São Paulo, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica/Xamã, 2005a.

LEONTIEV, A.N. The Structure of Consciousness: Sensory Fabric, Meaning, Personal Sense. **In: Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 43, no. 5, Sep – Oct. 2005b, pp. 14 - 24.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? - novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J.C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **In: Educação & Realidade**, Porto Alegre, Ahead of print, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acesso em 03/04/18.

LINHARES, C.; NUNES, C. O memorial: lugar de reinvenção da trajetória de educadores. **In: Memória, memoriais: pesquisa e formação docente**. PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). Natal -RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica ∞ Educação).

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. **In: CUNHA, Maria Isabel da. Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. **In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 23-32. (Coleção Leituras no Brasil).

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. [Trad. Carlos Nelson Coutinho] São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUNA, S.V. Realidade e discurso na Pós-graduação *stricto sensu*: o que consolidar? O que expandir? **In: Revista Cocar Belém**, vol 5, n. 9, p. 69 – 77 jan – jun 2011. Disponível em: Acesso em: 30/08/2018.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A.R. desenvolvimento da escrita na criança. **In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.;**

KARABANOVA, O.A. Social Situation of child's development – the key concept in modern developmental psychology. **In: Psychology in Rússia**. State of the art. 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Turibio. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MACHADO, A. M. N. A relação entre autoria e a orientação no processo de elaboração das teses e dissertações. **In: BIANCHETTI, L., MACHADO, A. M. N. (orgs.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2012.

MANDEL, E. **Introdução ao Marxismo**. Porto Alegre, RS: Editora Movimento, 1978.

MARQUES, E. S. A. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2014. 326 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2014.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições da Psicologia Histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese 2011.

- MARTINS, L. M.; LAVOURA, T.N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **In: Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>. Acesso em: 30/05/19
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I: O Processo de Produção do Capital. Posfácio à Segunda Edição Alemã. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã (Ad Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MATOS, M. **Desenvolvimento profissional docente: trajetória de um grupo de enfermeiras na educação superior**. 2015. 178 f. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, 2015.
- MARTINS, M. F.; VARANI, A. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. **In: Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308003>. Acesso em 15/02/19
- MESHCHERYAKOV, B. G. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. **Psicologia USP**, vol. 21, núm. 4, out-dez, 2010, p. 703-726. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305126191008>. Acessado em: 19/04/18.
- MINICK, N. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a Thing and Speech. In: Daniels, H. (2002). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, p. 31-59.
- MOITA, C. Percursos de Formação e Transformação. In: **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2013.
- MOK, N. On the Concept of Perezhivanie: A Quest for a Critical Review. **In: Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: advancing Vygotsky's Legacy**. Singapore: Springer, 2017.
- MOREIRA, J. **Portefólio do professor: o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 2010.
- MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M.C. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOROSINI, M.C. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. In: **Revista Argentina de Educación Superior**. Ano 1, Volume 1, 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/518.pdf>. Acesso em: 16/10/2018.

MOROSINI, M.C.. (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária –Glossário** Vol.2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

MUSSI, Amali de Angelis. **Docência no ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional**. 2007. 294 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NASCIMENTO, M.G.; ALMEIDA, P.C.A.; PASSOS, L.F. Formação docente e sua relação com a escola. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2016, 29(2), pp. 09-34. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872016000200002. Acesso dia 12/03/2019

NETTO, J.P. Introdução ao método da teoria social. IN: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFEES/ABEPSS, 2009.

NETTO, J. P. Entrevista: José Paulo Netto. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, p. 333- 340, jul. /out. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v9n2/10.pdf>. Acesso em 23/03/2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. IN: **Inovação**, 4 (1), p. 63-76, 1991.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. In: **Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**, 2007, Lisboa. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. p. 21-28. Disponível em: <https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. Em Abrantes, A. A., Silva, N. R. da, & Martins, S. T. F. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, J. F. A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. In: **Práxis Educativa** (Brasil), vol. 10, núm. 2, jul-dez, 2015. Disponível em: Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89438284005>

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Editora Porto, 2009.

OLIVEIRA, L. A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, I (Org). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA, C. C. Práticas de formação e formação prática. 2008. Disponível em: <http://200.189.113.133/det/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=61>. Acesso em 28/11/2018

PASQUALINI, J. C; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. In: **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 27(2), p. 362-371, 2015.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memória, memoriais: pesquisa e formação docente**. PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). Natal -RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica ∞ Educação).

PASSEGGI, M. C. As duas faces do memorial acadêmico, **Odisséia**, Natal, V.9, N.13-14, p. 65-75, 2006.

PASSEGGI, M. C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: **Conferência de Pesquisa Sociocultural**, 3, 2000, Campinas. Anais. Disponível em <http://www.fae.unicampi.br/br2000/trabs/1970.doc>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014 (Coleção Docência em formação).

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em: 10/11/2018.

PODOSSETNIK, V.; YAKHOT, O. **Pequeno Manual do Materialismos Dialético**. São Paulo: Argumentos, 1967. (Coleção Estudos Contemporâneos, V.05).

PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: processos autoria e de (re)construção identitária. In: PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história – revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p.45-60.

PRYJMA, M.F. **A Pesquisa e o Desenvolvimento Profissional do Professor da Educação Superior**. 2009. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – São Paulo, 2009.

RUBINSTEIN, S. **Princípios de Psicologia Geral**. Volume VI. 2. Ed. Tradução: Manuel Gomes. Lisboa: Estampa, 1977.

SANTANA, A. C.; OLIVEIRA, M.C.S.L; Desenvolvimento humano: aproximações a uma perspectiva semiótica e dialógica. In: OLIVEIRA, M.C.S.L; et al. (Org). **Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação**. Campinas: SP, Alínea, 2016.

SANTOS, E. G; POWACZUK, A.C. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. In: **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n.2, p.38-53, 2012. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/Poled/about>. Acesso em 15/12/2018.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v.24, n.83, p.627-641, Ago. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de maio de 2017.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 42. set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso dia 20/10/2018.

SÁ-CHAVES, I (Org). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.

SAVIANI, D. A Pós-graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. In: **Revista Diálogo Educacional**. v. 1 - n.1 - p.1-95 - jan./jun. 2000.

SELBACH, P.T.S. **Desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior: o movimento nas universidades federais do Rio Grande do Sul**. 2015. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SEVERINO, A. J. Consolidação dos cursos de Pós-graduação em Educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. In: **Atos de pesquisa em Educação**. v. 1, nº 1, p. 40-52, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/58>. Acesso em: 20/12/18.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3640> . Acesso em 20/07/2018.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

SHULMAN, L. S. Toward a pedagogy of cases. In: SULMAN, J. (Org.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Colúmbia University, 1992, p. 1-30.

SILVA, M.G.S. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia**: necessidades e perspectivas do tornar-se professor. 2014. 172 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, F.G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **In: Psic. da Ed.**, São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, pp. 169-195.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. Brasília, DF: UNESCO/CAPES, 2010.

SINGER, P. O processo econômico. **In: REIS, D.A. Modernização, ditadura e democracia – 1964-2010**. 2014 (História do Brasil Nação-1808-2010).

SOUZA, Elizeu C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. **In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (orgs.) Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p., ISBN 978-85-232-0484-6. http://books.scielo.org_ - acesso 20/03/2019.

SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **In: Forum educ.** Rio de Janeiro, 4 (4): 3-18. out./dez, 1980. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60545/58792>
Acesso em 30/08/2018.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TOASSA, G. SOUZA, M.P.R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes Epistemológicas no legado de vigotski. **In: Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 757-779. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642010000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10/10/2018.

TORRES, A. R. **A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo, 2014.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. Trad. Cecília C. Bartolotti. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VÁSQUEZ, A. S. A filosofia da práxis: unidade da teoria e da prática. **IN: MAGALHÃES-VILHENA, V. Práxis**: a categoria materialista de prática social. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo. Expressão Popular, 2º Edição, 2011.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VERESOV, N. The Concept of Perekhivanie in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. In: **Perekhivanie, Emotions and Subjectivity: advancing Vygotsky's Legacy**. Singapore: Springer, 2017.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª edição, 1985.

VIERA PINTO, **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Cortez, 16ª edição, 2010.

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. In: **Psicologia USP**, vol. 21, núm. 4, out-dez, 2010, pp. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, 71, 2000, p. 21-44.

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Madri: Machado Libros, 2001. v.2.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Madri: Machado Libros, 2006. v.4.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos da história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. La crisis de los siete años. In. VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

WACHOWICZ, L.A. A DIALÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO. In: **Revista Diálogo Educacional** - v. 2 - n.3 - p. 171-181 - jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=730&dd99=view&dd98=p>. Acesso dia 03/05/2018.

WASSEM, J. **A excelência nos programas de Pós-graduação em Educação: visão de coordenadores**. 2014. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. São Paulo, 2014.

ZANCHET, B. Maria B. A.; VASCONCELOS, A. P.; MORAES, E. S.; GHIGGI, M. P. A Pós-graduação como lugar de formação e de desenvolvimento profissional de professores universitários. In: **Revista e-Curriculum**, PUCSP – SP, Volume 3, número 2, junho de 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso dia 02/01/20

