



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



LUCÉLIA COSTA ARAÚJO

**“TEM QUE FAZER SENTIDO”: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO PRÁXIS
CRIADORA MEDIADA POR ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UFPI**

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



TERESINA

2019

Lucy

LUCÉLIA COSTA ARAÚJO

**“TEM QUE FAZER SENTIDO”: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO PRÁXIS
CRIADORA MEDIADA POR ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UFPI**

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 a obtenção do título de Doutora em Educação.

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

TERESINA

2019

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

A663t Araújo, Lucélia Costa.

“ Tem que fazer sentido”: docência universitária como práxis criadora
mediada por ensino pesquisa e extensão na UFPI. / Lucélia Costa
Araújo. – 2019.
293 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Tecnologia , Mestrado em Educação, Teresina, 2019.
Orientação:” Profª. Drª. Maria Vilani Cosme de Carvalho “

1. Docência Superior. 2. Pesquisa e Extensão. I. Título.

CDD 378

LUCÉLIA COSTA ARAÚJO

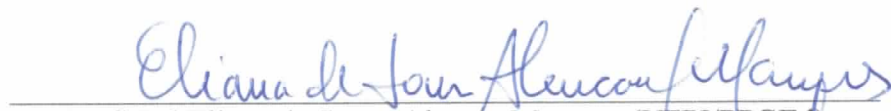
**“TEM QUE FAZER SENTIDO”: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO PRÁXIS
CRIADORA MEDIADA POR ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UFPI**


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 a obtenção do título de Doutora em Educação.


Aprovada em: 20 / 11 / 2019


BANCA EXAMINADORA


Prof^a Dr^a Maria Vilani Cosme de Carvalho (UFPI/PPGED)
Orientadora


Prof^a Dr^a Eliana de Sousa Alencar Marques (UFPI/PPGED)
Examinadora Interna


Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (UFPI/PPGED)
Examinador Interno


Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares (UFRN)
Examinador Externo


Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo (MNPEF/UFPI)
Examinador Externo

À Maria do Carmo Gomes da Costa (in memoriam), pelos sacrifícios realizados em prol da minha educação.

Aos sujeitos que desenvolvem práticas educativas transformadoras na e pela universidade, para a sociedade.

AGRADECIMENTOS

Tudo que existe, existe em Deus, e sem Deus, nada pode existir nem ser concebido (ESPINOSA, 2008, p. 31).

Nesse momento, de conclusão da escrita do trabalho, a possibilidade de registrar palavras que de fato expressem meu sentimento de gratidão constitui apenas possibilidade abstrata. A emoção que sinto ao finalizar (parcialmente) essa trajetória me impossibilita sistematizar ideias sobre os sentimentos tão intensos e contraditórios que me afetam. Além disso, quantas pessoas tenho a agradecer! Todas as páginas desse trabalho não seriam suficientes para constar os nomes de todas elas. Ainda assim, deixo registrado o esboço do que podem ser considerados meus agradecimentos, contemplando apenas algumas dessas pessoas.

Feita essa ressalva, dedico meus agradecimentos a:

Minha família, que contribuiu de maneira direta para efetivação desse trabalho por meio dos esforços que foram mobilizados desde os primeiros anos em que ingressei na instituição escolar. Ainda ontem minha mãe, Ana Cristina, dizia ao telefone “persista daí que estamos te apoiando daqui para que dê tudo certo!”. Mãe, você é amor incondicional e parceira constante nas batalhas mais difíceis que já travei (travamos)! Muito obrigada!

Minha irmã, minha “Tetela”, Lucineide, que também está neste trabalho. Foi com carinho que ela produziu as ilustrações e traduziu o resumo para a versão em inglês que aqui constam. Sempre dedicou alguns minutos do seu valioso tempo para usar seus talentos artísticos em prol do meu desenvolvimento e da minha alegria. Obrigada!

Meu marido, Thiago. Companheiro de estradas, de alegrias, de angústias, de transcrições e de análise! Foi fundamental contar com o amor e a cooperação de um historiador e leitor tão crítico ao longo desse processo. Conseguimos! Obrigada! Também agradeço a sua família que passou a ser minha família também. Aos sogros, cunhados e sobrinhos, inclusive Weverton, pelo respeito e atenção que dedicam à minha história acadêmica. Especialmente aos padrinhos, Lúcia e Alencar, pelo apoio, carinho e torcida com que me acompanharam nessa trajetória. Obrigada!

A Flávia, minha comadre, que tem se dedicado a tornar o dia da defesa algo de mais maravilhoso em minha vida, pois sabe o que essa conquista representa para mim. Você faz parte dela! Obrigada por não me deixar desistir!

Minha professora orientadora, Maria Vilani Cosme de Carvalho. Que mulher de visão! Ainda me recordo do estágio embrionário em que se encontrava meu projeto de mestrado. Apesar de todas as falhas e lacunas, ela acreditou no meu potencial, e fez isso mais de uma vez, por isso nos reencontramos no doutorado. Obrigada por ser meu par mais experiente, tão compreensiva e fonte de meu desenvolvimento! Esse trabalho é nosso! Obrigada! Obrigada!

Aos integrantes do NEPSH, parceria fundamental ao longo dessa trajetória. Pessoas que não apenas me fizeram avançar na leitura da realidade com suas valorosas colaborações, mas que também são fonte de afetos positivos. Quantos momentos alegres vivemos juntos! Faço esse agradecimento especialmente em nome de Ana Gabriela (Gabi), Bruna, Elizangela e Luana, pessoas com quem pude construir relações mais próximas e que foram socorro nos momentos difíceis. Obrigada!

Aos parceiros de orientação: Nazareth e Chiquinho. Este por ser vigilante do meu desenvolvimento e amigo constante nas aventuras que geraram tantos afetos de alegria! E Nazareth, que foi irmã, mãe, amiga, parceira, terapeuta, enfim. Soube ser o que era necessário ser para me apoiar. Somos o trio da Vilani! Aprender dialogando com vocês fez toda a diferença. Obrigada!

Aos colegas da 8ª Turma do Curso de Doutorado em Educação do PPGEd/UFPI, nas pessoas de Regina, Dolores, Glória e Patrícia, pois ingressamos juntos nessa jornada e não foram poucas as vivências formativas que compartilhamos dentro e fora das salas de aula. Aos colegas da 9ª Turma que me acolheram tão carinhosamente nas oportunidades em que cursamos disciplinas juntos. Também aos colegas da 22ª Turma do Curso de Mestrado em Educação do PPGEd/UFPI, especialmente nas pessoas de Adriana Monteiro e Solange, parceria que permaneceu para além dos limites postos nos prazos dados pela Capes. Obrigada!

Também aos amigos com os quais Teresina me presenteou. Cheguei aqui em 2013 para dar início ao enfrentamento dos desafios inerentes à pós-graduação e fui bem acolhida, muito bem acolhida. O calor dessa cidade tem um “quê” de calor humano e é deste que vou sentir falta quando prosseguir na minha caminhada. Pessoas como Isana, Janete, Rayane, Amanda, Conceição, Marcos Helam, Naisis, Sheyla e Sérgio fizeram da minha permanência nessa cidade um tempo/espço de felicidade. Além disso, Fran é evidência de que cidades vizinhas também me deixaram presentes desse período. Obrigada!

Aos de casa, que ficaram em Parnaíba, nas pessoas de comadre Patrícia, Lucyara, Isabel, Ana Paula, Izabela, Marta e tia Hozana. Valeu a pena a torcida em prol do meu retorno com este resultado! A professora Renata o agradecimento se deve ao fato de que sem ela eu

jamais teria ingressado nessa loucura de correr atrás do impossível. Deu certo! Obrigada por ter plantado em mim essa semente.

Ao Curso de Pedagogia da UFPI/CSHNB/Picos que me acolheu tão afetuosamente no exercício da docência e disponibilizou todo o apoio necessário à continuidade das minhas atividades no doutorado. É gratificante se perceber integrante de uma equipe preocupada com o desenvolvimento dos seus pares. Agradeço, especialmente, em nome das pessoas de Luísa, Ada, Conceição, Isabel e Dandara pelo incentivo. Obrigada!

Aos meus queridos discentes, especialmente do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, de quem recebi tanto carinho e palavras de incentivo. As expectativas do processo investigativo foram compartilhadas também com eles. O resultado também os pertence.

Aos professores examinadores da banca pela disponibilidade, leitura criteriosa e gentileza com que conduziram suas análises e avaliações do presente trabalho. Professores Júlio, Ednardo, Neuton, Eliana e Cristiane (estes três também parceiros do NEPSH), vocês fazem a colaboração que permitiu esse trabalho avançar e ser o que é. Muito obrigada por fazerem parte da minha história e me provocarem a superar meus próprios limites. Esse trabalho também é de vocês. Obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI, e todos que o constituem, por ter se tornado espaço/tempo no qual foram produzidas as condições favoráveis ao meu desenvolvimento. As vivências ocorridas nesse âmbito geraram frutos duradouros e que passaram a me constituir como pessoa. Obrigada!

Agradeço especialmente à professora Ana. Você me salvou de diversas formas nesse doutorado. Não apenas por ter aceitado participar da pesquisa, tendo sido a única a fazer isso. Mas porque me afetou positivamente e me fez lembrar os motivos que orientaram minha trajetória até aqui. Muito Obrigada!

Sendo eu síntese de múltiplas e contraditórias relações, agradeço também e principalmente a **DEUS** pelas possibilidades que se tornaram realidade ao longo do caminho que comecei a percorrer ainda em 2013 quando abracei o desafio de aprender a ser pesquisadora. Agradeço também por outras possibilidades, novas e múltiplas que ainda estão por vir. Gratidão é o mínimo que posso oferecer!

Muitas outras pessoas ainda preciso agradecer. Outras, a emoção sequer me permitiu registrar. Mas, paro por aqui e me dou a oportunidade de viver o sentimento de gratidão em sua inteireza.

Obrigada, obrigada, obrigada!

A abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual determina a espécie e o modo da sua atividade e ao qual tem de subordinar a sua vontade.

Marx, 1988



O segredo da criatividade é saber esconder suas fontes.

Einstein

Eu não consigo fazer coisas pelas quais eu não tenha prazer e ver uma praticidade nisso [...]. Pra mim as coisas têm que fazer sentido e fazer sentido é isso.

Ana, 2019

RESUMO

ARAÚJO, Lucélia Costa. “**Tem que fazer sentido**”: docência universitária como práxis criadora mediada por ensino, pesquisa e extensão na UFPI. 293 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

O trabalho contempla as ações de ensino, pesquisa e extensão que constituem a docência universitária, favorecendo o alcance da finalidade posta à educação superior que envolve, entre outros: promover acesso a conhecimentos sobre as problemáticas nacionais e regionais; incentivar a investigação científica para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e criação da cultura, bem como promover a extensão para difundir as conquistas geradas na instituição. Diante disso, propõe a seguinte tese: a docência universitária mediada pelo desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão constitui possibilidade real de ser práxis criadora. O objetivo principal consiste em compreender mediações que constituem possibilidade real da docência universitária ser práxis criadora. O estudo tem como fundamento teórico-metodológico os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e as leis, categorias e princípios do Materialismo Histórico-Dialético. Os dados foram produzidos por meio de observação e de entrevista crítico-reflexiva mediada por registros da atividade docente, contemplando etapas que favorecem a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução da docência. A participante é uma professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) da Universidade Federal do Piauí, especificamente do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, localizado em Picos. Os resultados revelam que a atividade docente dessa professora é efetivada por meio de relação indissociável e contextualizada entre ensino, pesquisa e extensão, orientada por motivos relacionados ao potencial de transformações positivas na sociedade e aos sentimentos também positivos que dela decorrem, o que permitiu não apenas confirmar a tese, mas expandilá-la, pois a possibilidade real da docência universitária ser práxis criadora chega a realizar-se pelo desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável e contextualizada. Disso emerge uma atividade docente universitária que se constitui como práxis criadora, pois por meio da unidade teoria e prática a professora, juntamente com seu grupo de estudos, consegue produzir transformações na realidade de maneira criativa e favorecedora do desenvolvimento de uma consciência crítica na sociedade.

Palavras-chave: Docência universitária. Ensino, pesquisa e extensão. Práxis.

ABSTRACT

ARAÚJO, Lucélia Costa. “**Tem que fazer sentido**”: docência universitária como práxis criadora mediada por ensino, pesquisa e extensão na UFPI. 293 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

The work contemplates the teaching actions, research and extension which constitutes the university teaching by favoring the achievement of the purpose given to higher education which involves, among others: promoting access to knowledge about national and regional issues; encouraging the scientific investigation for science and technology development, and culture creation, as well as promoting the extension to disseminate the achievements generated in the institution. In view of this, the following thesis proposed is: the university teaching mediated by teaching actions, research and extension constitutes a real possibility of being a praxis creator. The main objective is to understand mediations that constitute a real university teaching possibility of being a praxis creator. The study has as a theoretical and methodological basis the assumptions of Historical-Cultural Psychology and the laws, categories and principles of Historical-Dialectic Materialism. The data were produced through observation and critical-reflective interview mediated by teaching activity reports, contemplating steps that favour the description, information, confrontation and the reconstruction of teaching. The participant is a professor of the Course of Degree in education of the Field (Ledoc) from the Federal University of Piauí, specifically from Senator Helvídio Nunes de Barros, based in Picos. The results reveal that the teaching activity of this teacher is effective through an inseparable and contextualized relation between teaching, research and extension guided by reasons related to the potential of positive transformations in society and to the feelings that are also positive arisen from it. This allowed not only to confirm the thesis, but to expand it, since the real possibility of university teaching being creative praxis comes to fruition through the development of teaching, research and extension in an inseparable and contextualized way. From this emerges a university teaching activity that constitutes a creating praxis, because through the theory-practice unit, the teacher, together with her group study, can produce transformations in reality in a creative way and promoting the development of a critical consciousness in society.

Keywords: University Teaching. Teaching, research and extension. Praxis.

RESUMEN

ARAÚJO, Lucélia Costa. “**Tem que fazer sentido**”: docência universitária como práxis criadora mediada por ensino, pesquisa e extensão na UFPI. 293 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

El trabajo contempla las acciones de enseñanza, investigación y extensión que constituyen la enseñanza universitaria, favoreciendo el alcance del propósito de la educación superior que implica, entre otros: promover acceso al conocimiento sobre temas nacionales y regionales; Fomentar la investigación científica para el desarrollo de la creación de la ciencia, tecnología y cultura, así como promover la extensión para difundir los logros generados en la institución. Delante de eso, propone la siguiente tesis: la enseñanza universitaria mediada por el desarrollo de la enseñanza, la investigación y las acciones de extensión constituye una posibilidad real de ser una praxis criadora. El objetivo principal es comprender las mediaciones que constituyen la posibilidad real de que la enseñanza universitaria sea una praxis creativa. El estudio tiene como fundamento teórico-metodológico los supuestos de la Psicología Histórico-Cultural y las leyes, categorías y principios del materialismo histórico-dialéctico. Los datos fueron producidos por medio de observación y una entrevista crítico-reflexiva mediada por registros de actividad docente, contemplando pasos que favorecen la descripción, información, confrontación y reconstrucción de la enseñanza. La participante es una profesora del Curso de Grado en Educación Rural (Ledoc) de la Universidad Federal del Piauí, específicamente del Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, ubicado en Picos. Los resultados muestran que la actividad docente de esta maestra se efectúa a través de una relación inseparable y contextualizada entre la enseñanza, la investigación y la extensión, guiada por razones relacionadas al potencial de cambios positivos en la sociedad y los sentimientos positivos que resultan de ella. Esto permitió no solo confirmar la tesis, sino también expandirla, ya que la posibilidad real de que la enseñanza universitaria sea una práctica creativa se materializa a través del desarrollo de la enseñanza, la investigación y la extensión de una manera inseparable y contextualizada. De eso surge una actividad de enseñanza universitaria que se constituye como una praxis criadora, porque a través de la unidad de teoría y práctica, la maestra, junto con su grupo de estudios, puede producir transformaciones en la realidad de una manera creativa que favorece el desarrollo de una conciencia crítica en la sociedad.

Palabras clave: Docencia universitaria. Docencia, Investigación y Extensión. Praxis.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1	Teses do PPGEd/UFPI que discutem Docência Universitária (2014-2018).....	33
Quadro 2	Teses que abordam docência e/ou ensino universitário no BDTD (2014 – 2018)	35
Quadro 3	Artigos da RBE que discutem a Docência Universitária (2014-2018).....	38
Quadro 4	Perfil da Professora Participante da Pesquisa	132
Quadro 5	Questões da ECRAD.....	143
Quadro 6	Exemplos de pré-indicadores	146
Quadro 7	Pré-indicadores aglutinados conforme similaridade, complementaridade e contraposição	148
Quadro 8	Núcleos de Significação.....	150
Gráfico 1	Docentes em exercício por regime de trabalho em universidades públicas – 2010 e 2018.....	104

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Visita realizada à Paulistana para devolutiva de resultados da pesquisa de TCC.....	136
Imagem 2	Estudantes observando Meliponário Didático em visita ao EPEPA.....	138
Imagem 3	Estudantes participando de jogo no Viveiro de Sementes Crioulas em visita ao EPEPA	138
Imagem 4	Teatro de fantoches sobre as abelhas em Paulistana.....	191
Imagem 5	EPEPA durante e depois da construção	197
Imagem 6	Palinoteca do GEPA produzida em TCC orientado por Ana.....	203
Imagem 7	Professora Ana demonstrando instalação de protótipo para fornecimento interno de água nas colmeias.....	222
Imagem 8	Iniciativa para criação racional de abelhas nativas	223

LISTA DE SIGLAS

Andifes	Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDRH	Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Piauí
CESP	Centro de Ensino Superior do Piauí
CETEL	Centro de Teleducação
CMPP	Campus Ministro Petrônio Portella
CONSUN	Conselho Universitário da UFPI
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CPC	Centro Popular de Cultura
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPTE	Centro de Pesquisa e Tecnologia Educacionais
CSHNB	Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
ECRAD	Entrevista Crítico-Reflexiva mediada por Registros da Atividade Docente
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enforsup	Encontros Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior
EPEPA	Espaço do Programa de Extensão da Professora Ana
EQUIP	Escola de Formação Quilombo dos Palmares
FADEP	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí
FAP	Faculdade Piauiense
FAPEPI	Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GEPA	Grupo de Estudos da Professora Ana
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Educação Superior

IFES	Instituição Federal de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Ledoc	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
NUTEPP	Núcleo de Pesquisas em Teorias e Práticas Pedagógicas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBEX	Programa Institucional de Bolsa de Extensão Universitária
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PREXC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Procad	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBE	Revista Brasileira de Educação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDET	Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Tecnologia
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TC	Tempo Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TU	Tempo Universidade
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
U.E.P.	Universidade do Piauí
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFDFPar	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS: sobre os motivos que orientam o voo	18
2	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM FOCO: diálogo com os pares em um voo compartilhado	31
2.1	Aspectos gerais da revisão de literatura.....	33
2.2	Considerações acerca da formação docente para atuar na educação superior	38
2.2.1	A concepção de formação docente que permeia o diálogo.....	43
2.3	A prática educativa na universidade: pensando a docência universitária	50
2.3.1	Porque docência universitária.....	54
3	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: apontamentos que revelam sua trajetória.....	61
3.1	Determinações sócio-históricas da universidade no Brasil.....	63
3.1.1	Constituição histórica do tripé ensino, pesquisa e extensão	77
3.2	Condições de trabalho que determinam o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão	84
4	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE NORTEIAM O ESTUDO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	95
4.1	Leis e categorias do Materialismo Histórico Dialético que medeiam o estudo da docência universitária	97
4.1.1	A noção de matéria e a base material da docência universitária	98
4.1.2	As leis do método como lentes para a leitura do objeto	100
4.2	Categorias que ajudam a pensar as relações ensino, pesquisa e extensão	108
4.3	A estrutura psicológica da atividade: mediações da teoria da atividade de Leontiev.	114
4.4	Possibilidade real de práxis criadora	116
4.5	A reflexão crítica como possibilidade de aproximação às significações produzidos pelo professor.....	121
4.5.1	Entrevista Crítico-Reflexiva mediada por Registros da Atividade Docente (ECRAD)	125
4.6	Contexto e participante da pesquisa.....	129
4.7	Produção dos dados	134
5	O TODO EM ANÁLISE E SÍNTESE: construção dos Núcleos de Significação	140
5.1	Especificidades do material produzido nas entrevistas.....	142

5.2	Seleção de pré-indicadores que emergiram da ECRAD.....	145
5.3	Indicadores: conteúdos temáticos mediando a aglutinação de pré-indicadores	147
5.4	Os Núcleos de Significação	149
6	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: a práxis revelada no voo criativo da	
	professora	153
6.1	“Eu só consigo fazer coisas que me dão sentido” – Prazer e praticidade orientando os modos de ser da professora.....	155
6.2	“Uma loucura organizada” – Mediações do processo criativo na docência universitária	174
6.3	“Tudo que a gente faz lá é em mutirão” – Evidências de um trabalho colaborativo	194
6.4	“Isso vai repercutir total na sociedade” – Educação e formação humana mobilizadas nas ações de ensino, pesquisa e extensão.....	206
6.5	Movimento internúcleos: o que revelam as zonas de sentidos	224
7	CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS: sobre as possibilidades de alçar novos voos.....	229
	REFERÊNCIAS.....	239
	APÊNDICE A – Questionário	258
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista	260
	APÊNDICE C – Registros da Atividade Docente utilizados na ECRAD	262
	APÊNDICE D – Roteiro de Observação.....	267
	APÊNDICE E – Quadro de Indicadores e seus Pré-indicadores	268



CONSIDERAÇÕES INICIAIS:
sobre os motivos que orientam o voo



July

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: sobre os motivos que orientam o voo

De acordo com Fujiyoshi (2005, p. 1), “quando uma abelha voa em direção reta com velocidade, paira a curiosidade de saber para que local ela vai com tanta pressa”. Que motivos orientam o voo da abelha? Existe uma intencionalidade clara na forma de conduzir essa ação? O voo da abelha, embora faça parte de complexa atividade de trabalho por meio da qual a mesma mantém suas condições de existência, se dá instintivamente.

Já a produção de um trabalho acadêmico como uma tese de doutorado é atividade que revela muito da especificidade humana, pois é caracterizada por elevado nível de intencionalidade dos sujeitos que a desenvolvem. Engana-se quem pensa que o ponto de chegada, o objetivo a ser mentalmente elaborado e, sistematicamente, registrado, ainda, no início da jornada, seja algo fácil de se definir.

Muitas são as idas e vindas, as (re)construções mobilizadas na concepção desse produto ideal a que se pretende chegar e que possa satisfazer as nossas necessidades. Quando iniciei¹ o Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), posso dizer que eu estava (e, ainda, estou) movida por diversas necessidades relacionadas à docência na educação superior e buscando criar condições de satisfazê-las. Na condição de professora iniciante, meus pensamentos eram marcados pelo interesse de compreender a própria natureza da educação superior, sua estrutura e funcionamento, bem como a essência daquela atividade que eu passaria a realizar nesse contexto: a docência universitária. Queria dizer muita coisa a respeito, queria dizer algo! Mas, não sabia exatamente o quê.

Atender a essa necessidade constituiu o maior motivo de meu engajamento para ingressar na pós-graduação *stricto sensu* e eleger à docência universitária como tema de estudo. Mas, as vivências em início de carreira são o ponto de partida que me permitiram compreender: eu deveria começar de dentro. Que ações constituem a docência universitária? Quais seus objetivos? Como nós, professores universitários, concretizamos tais objetivos e ações por meio da atividade docente? Esses questionamentos não podem ser respondidos sem considerarmos a dinâmica da instituição onde essa atividade é desenvolvida. Assim, cabe, também, fazer a reflexão: qual a função social da universidade?

¹ Nesta seção, o verbo na primeira pessoa do singular ocorre apenas quando se refere a significações específicas produzidas pela autora sobre a sua trajetória.

De acordo com Morin (2002, p. 15), a universidade desenvolve um trabalho que vai do passado ao futuro por intermédio do presente, pois esta instituição “conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores”, fazendo isso de modo renovador, uma vez que reexamina e atualiza esse conjunto da produção humana, gerando novos “saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança”.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 162) afirmam que a universidade é instituição cuja finalidade principal consiste “na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta”. Trata-se de uma leitura que corrobora o potencial dessa instituição para dar movimento ao conhecimento científico que medeia a relação do ser humano com o mundo, partindo de uma atitude problematizadora dos processos de produção e de aplicação do conhecimento científico.

Tal atitude se faz necessária, pois quando adere acriticamente aos “objetivos” da sociedade, como bem alerta Dias Sobrinho (2005), a universidade corre o risco de seguir orientação mais tecnocrática e gestionária, como tem acontecido atualmente, em detrimento da sua função formativa. Saviani (2010, p. 11) afirma que isso se evidencia no crescimento da oferta de cursos “em estreita simbiose com os mecanismos de mercado”, o que aprofunda a tendência de tratarmos a educação superior como mercadoria cujo valor depende dos interesses do mercado internacional. Sendo a universidade uma instituição social, não podemos ignorar a disputa de interesses e a lógica da sociedade capitalista que, em alguma medida, determinam as práticas por ela e nela desenvolvidas.

Ainda, assim, considerando que a universidade é uma instituição “simultaneamente conservadora, regeneradora e geradora” (MORIN, 2002, p. 15), entendemos que a sua função social consiste no enfretamento das contradições que determinam as relações produtivas no âmbito da sociedade visando promover a apropriação crítica dos conhecimentos técnico-científicos, que explicam os problemas da realidade, produzindo novas formas de conhecê-la e de transformá-la, por meio da formação de profissionais que contribuam para a construção da vida social humana numa dinâmica de desenvolvimento ininterrupto. Portanto, trata-se de tempo/espaço em que teoria e prática ocupam lugar de destaque e se relacionam dialeticamente.

Ancorados nas ideias de Vázquez (2011), entendemos que a relação dialética e indissolúvel entre teoria e prática no âmbito da atividade especificamente humana é revelada pela categoria filosófica da práxis. Esta constitui a unidade teoria e prática, pois não é fenômeno da teoria colocada na prática ou uma prática fundamentada em construções teóricas. A práxis

revela exatamente uma relação indecomponível em que um desses elementos não existe sem o outro.

Diante disso, para cumprir sua função social a universidade se constitui *locus* de práxis. Ocorrendo em instituição educativa por excelência, na universidade, tal práxis se concretiza no tipo específico de prática educativa realizada, qual seja a docência universitária exercida pelo professor e determinada² pelas múltiplas relações que nela se encontram e que a singularizam dentro do todo que a mesma integra.

Conforme o Decreto nº 9.235/2017, a educação superior pode ser ofertada, também, em instituições credenciadas como faculdades ou centros universitários. Além disso, a oferta pode ocorrer na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, nos termos da Lei nº 11.892/2008, em seu Artigo 2º, possui instituições “de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica”.

Contudo, vale destacarmos que as universidades apresentam particularidade prescrita no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988: “obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Mesmo no caso dos centros universitários, existe a exigência quanto à realização de pesquisa e de extensão, mas não há indicativos de qual deve ser a relação entre essas ações, isto é, tais ações não integram princípio norteador do trabalho a ser desenvolvido por esse tipo de Instituição de Educação Superior (IES).

De fato, essas são ações que constituem a docência na universidade. No entanto, vale a pena lembrar que as práticas desenvolvidas na e pela universidade produzem incumbências para o professor que vão além das ações de ensino, pesquisa e extensão. Veiga (2014) destaca que, muitas vezes, surgem demandas que levam o docente a assumir cargos de gestão. Zabalza (2004), por sua vez, afirma que costuma-se atribuir a esses professores as funções de ensino e pesquisa, acrescentando-se a elas a administração em diversos setores da instituição. Nesse caso, a extensão não figura lugar de destaque. Por outro lado, o autor chama atenção para o fato de que o professor pode desenvolver ações ligadas ao que alguns denominam *business* (busca de financiamentos, assessorias, convênios, etc.) e à representação na e da instituição perante a sociedade.

² Os termos relacionados ao verbo “determinar” e ao processo “determinação” ao longo deste trabalho, salvo em passagens com o devido esclarecimento, não se referem ao “determinismo” que, segundo o Dicionário do Pensamento Marxista, de Bottomore (2013), diz respeito “a um *predeterminismo*, a crença de que o motivo determinante da ação humana está no momento precedente, de tal modo que não está em poder do homem no momento em que se efetua”. Entendemos que a ação humana se dá na relação dialética do sujeito com o meio, de tal modo que um não é mero resultado das forças do outro.

Assim, vale a pena destacar que o nosso olhar sobre a docência universitária ao longo do presente trabalho recai, especificamente, sobre ações de ensino, pesquisa e extensão, especialmente, sobre as relações que se estabelecem entre elas. Isso se deve, em primeiro lugar, ao fato de a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão ser um dos critérios que distingue a universidade dos demais tipos de instituições de educação superior no Brasil. Em segundo lugar, essas são ações que constituem e particularizam a docência que pode ser realizada nesse contexto, visto que outras instituições tanto da educação básica quanto da educação superior demandam a atuação de seus professores em ações de gestão e de representação, o que não constitui, portanto, particularidade do nosso objeto.

Para estudo dessa particularidade da docência universitária, recorreremos àqueles conhecimentos que constituem os fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa. Tais conhecimentos são produzidos no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural que tem no Materialismo Histórico Dialético a base epistemológica de suas formulações. Minha participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH), coordenado pelas professoras Maria Vilani Cosme de Carvalho e Eliana de Sousa Alencar Marques, vem contribuindo, significativamente, para a apropriação de princípios, leis e categorias dessa base epistemológica, que passaram a mediar a minha leitura da realidade e, conseqüentemente, do meu objeto de estudo.

Surgiu, assim, outra necessidade: contribuir com o diálogo estabelecido entre aqueles que, como eu, vivenciam diversos desafios no exercício da docência universitária. Dentre eles, destaco exatamente a relação teoria e prática, por ser desafio tão presente no horizonte das minhas vivências como professora e que me fazem pensar a função social que ensino, pesquisa e extensão podem desempenhar nessa problemática. Na condição de discente do Curso de Pedagogia na Faculdade Piauiense (FAP) em Parnaíba-PI, de 2008 a 2011, participei de inúmeras ações dessas esferas, o que me aproximou das escolas de educação básica desde os primeiros períodos de formação no referido curso. Aprendi que o trabalho dos meus professores ressoava para além das paredes da sala de aula na faculdade e daquele momento na minha trajetória formativa, pois hoje, na condição de professora, permaneço no desafio de aprender a desenvolver essas ações. Viver a pesquisa e a extensão me permitiram vislumbrar as possibilidades que os conhecimentos teóricos estudados e discutidos durante as aulas podiam oferecer para o que um dia pensei que seria a minha futura prática, mas, na verdade, já acontecia, já era presente no âmbito de projetos, estágios e outras ações.

Diante do exposto, concordamos e destacamos a ideia de que o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, valorizando sua relação dialética e respeitando suas

especificidades, gera condições favoráveis ao desenvolvimento da práxis como “[...] atividade material, transformadora e adequada a fins” (VÁZQUEZ, 2011, p. 239). Considerando os diferentes níveis de práxis apresentados por esse autor e seu caráter transformador, questionamos: que nível de práxis se promove na universidade?

Os níveis de práxis indicados pelo autor serão abordados em seção específica, mas cabe tratarmos aqui da práxis criadora por esta ser categoria constitutiva de nosso objeto de estudo. A mesma se refere a práxis efetivada com a elaboração de novas soluções para necessidades que são produzidas continuamente pela vida social. Como salienta Vázquez (2011), uma vez que encontra resposta que satisfaça sua necessidade, o ser humano não se limita a repetir tal resposta, pois o próprio movimento de desenvolvimento histórico engendra o surgimento de novas necessidades que, por sua vez, demandam novas respostas. O que antes era novo passa a ser obsoleto e se renova a necessidade de encontrar soluções. Tomemos como exemplo os recursos de telefonia móvel. Embora, ainda, sejam fabricados aparelhos que desempenham a tarefa básica de efetuar e receber ligações esse nicho de mercado se movimenta cada vez mais rápido pelo contínuo surgimento de aparelhos que apresentam novos recursos, como câmeras com alta resolução para contemplar o uso intensivo das redes sociais. Da mesma maneira ocorre com os recursos da tecnologia de informação e comunicação utilizados como recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, a fim de tornar mais dinâmicas e significativas as práticas voltadas para a formação dos profissionais, que vão atuar em contextos que demandam o uso desses instrumentos.

Diante do exposto e considerando a função social da universidade já explanada nessa discussão, nosso estudo partiu da seguinte tese inicial: a docência universitária mediada pelo desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão constitui possibilidade real de ser práxis criadora. Tomando esta tese como ponto de partida, passamos a nos debruçar sobre nosso objeto que consiste precisamente na docência universitária em seu potencial de ser práxis criadora.

Vale ressaltarmos que a tese em pauta não surgiu do nada, isto é, sua elaboração está assentada em condições que determinam o seu surgimento e desenvolvimento. Estamos nos referindo às premissas que a sustentam. De acordo com o Dicionário de Filosofia de Japiassú e Marcondes (2001), as premissas constituem pontos de partida para um raciocínio ou argumento, sendo elemento que antecede a uma conclusão, permitindo sua existência. No âmbito do Materialismo Histórico Dialético, Marx e Engels (2009, p. 23-24) ressaltam que as premissas “não são arbitrarias, não são dogmas [...] e delas só na imaginação se pode abstrair. São os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram

quanto as que produziram pela sua própria ação”. Portanto, nas premissas que sustentam nossa tese nos referimos a sujeitos e processos reais, concretos, que no movimento constante da dialética objetividade-subjetividade produzem o mundo social por meio da sua atividade. Nessa perspectiva, as premissas que nos orientam na investigação do objeto proposto são as seguintes:

- O movimento da matéria, tanto a natural como a social, se dá na constante transformação das possibilidades em realidade. Uma possibilidade é real quando se apresentam no momento histórico atual as condições materiais necessárias para a sua efetivação (AFANASIEV, 1982; CHEPTULIN, 2004). Afirmar que a docência universitária tem a possibilidade real de constituir-se como práxis criadora, implica no reconhecimento de que existem condições concretas que permitem a sua realização. Apontamos o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão como condição que favorece a sua realização.
- Segundo Vázquez (2011, p. 267), toda práxis é “ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade”. Mas, existem diferentes níveis de práxis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito na atividade e com o grau de criação da matéria transformada. A práxis criadora eleva o nível de consciência do sujeito e sua capacidade de criação visto que está assentada no enfrentamento de novas situações pela produção de respostas a diferentes necessidades que a realidade apresenta. A docência universitária pode constituir-se em práxis criadora ao não se limitar à apropriação do conhecimento científico já existente, mas avançar na produção de novas soluções voltadas para as questões de interesse da sociedade.
- A existência de uma necessidade não é condição suficiente para que o sujeito entre em atividade a fim de satisfazê-la. Para isso, é preciso que haja um objeto concreto que possibilite a satisfação de tal necessidade. O encontro entre a necessidade e o objeto da sua satisfação constitui o motivo da atividade humana (LEONTIEV, 1978a). Uma atividade é desenvolvida mediante a realização de diferentes ações, com objetivos específicos e articuladas entre si por relações socialmente construídas. Nesta pesquisa, a docência universitária consiste na atividade analisada uma vez que ensino, pesquisa e extensão são tomados como ações que a constituem. A aproximação aos motivos que orientam a professora participante do estudo no desenvolvimento do seu trabalho nos permite compreender os sentidos produzidos pela mesma sobre a docência universitária.
- Toda atividade humana é significada (VIGOTSKI, 2009). Os significados elaborados socialmente acerca dos elementos constitutivos da realidade carregam consigo

generalizações que permitem a comunicação, o trabalho coletivo e, em última instância, a vida em sociedade. Os significados são parte constitutiva dos sentidos que os sujeitos produzem sobre suas experiências no âmbito social. Os sentidos, por sua vez, são mais amplos e também determinam os modos de pensar, sentir e agir desses sujeitos. Assim, a práxis que se efetiva no mundo é atividade mediada também pelas significações que as pessoas produzem a esse respeito daquilo que fazem. O estudo dos significados e sentidos produzidos pela professora participante da pesquisa, nos aproximam da dimensão subjetiva que singulariza sua atividade e revela suas possibilidades de vir a ser uma outra.

- O pensamento humano pode atingir diferentes níveis de profundidade na leitura da realidade e fazê-lo criticamente implica em ascender o pensamento ao nível da reflexão pautada na análise de fatos que explicam seu movimento verdadeiro (RUBINSTEIN, 1978a). No âmbito da atividade docente, a reflexão crítica pode ser concebida como análise e crítica realizadas pelo professor não só sobre suas práticas, mas, também, sobre as estruturas institucionais que determinam seu movimento (MAGALHÃES, 2002; IBIAPINA, 2004). A reflexão crítica é processo que favorece a ampliação do conhecimento do professor acerca dos determinantes internos e externos da sua atividade, bem como da responsabilidade social que é inerente ao tipo de prática educativa que este realiza. Por meio do exercício da reflexão crítica nos aproximamos das significações produzidas pela professora participante da pesquisa sobre as determinações da docência que a mesma realiza na universidade por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Como é possível verificar, as premissas aqui compartilhadas revelam leitura da realidade na qual o homem é entendido como ser constituído e constituinte da sua relação com o meio, numa perspectiva de movimento ininterrupto. Afanasiev (1982) afirma que o movimento de um objeto se manifesta de alguma maneira, podendo ser apreendido mesmo que parcialmente no estudo das mediações que o constituem. Considerando a importância das mediações no estudo do movimento que constitui a realidade, o problema de pesquisa que se apresenta é o seguinte: que mediações constituem possibilidade real da docência universitária ser práxis criadora?

Para isso, empreendemos o presente estudo tendo como objetivo geral: compreender mediações que constituem possibilidade real da docência universitária ser práxis criadora. Especificamente, os objetivos são: conhecer os motivos que orientam o professor no desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão; interpretar as significações

produzidas pelo professor sobre as ações constitutivas da docência universitária; analisar as condições materiais que determinam as ações realizadas pelo professor no exercício da docência universitária; analisar as relações teoria e prática mobilizadas no desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Por meio do estudo realizado com esses objetivos conseguimos desvelar mediações da atividade docente que apontam para as especificidades das relações ensino, pesquisa e extensão de modo que favoreçam a realização de práxis criadora pelo professor universitário. Os resultados nos permitiram avançar na elaboração da tese inicial que se expandiu, pois verificamos que **a possibilidade real da docência universitária ser práxis criadora chega a realizar-se pelo desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável e contextualizada.**

A concepção de indissociabilidade nos remete a “algo que não existe sem a presença do outro”, pois implica num todo que “[...] deixa de ser todo quando se dissocia” (TAUCHEN, 2009 *apud* GONÇALVES, 2015, p. 1231). Assim, a indissociabilidade se apresenta como propriedade que garante relações indecomponíveis entre as ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira que a efetivação de uma delas depende da realização das outras, constituindo o todo que se trata da docência universitária em sua singularidade realizada pela professora participante da pesquisa.

Embora a indissociabilidade entre as ações enfatize a unidade teoria e prática explicada pela categoria práxis, o que garante o caráter criativo da práxis criadora que emerge da atividade docente é o fato dessa relação indissociável ser também contextualizada. A contextualização das ações formativas implica em situar e relacionar os conteúdos científicos ao contexto da sua produção, apropriação e utilização no âmbito das relações sociais (KATO; KAWASAKI, 2011). Disso resulta a necessidade de adaptar o que já existe às especificidades do tempo e do espaço historicamente determinados nos quais a docência universitária se concretiza.

Diante do exposto, destacamos a relevância da discussão proposta uma vez que nos permite pensar a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão como princípio que favorece, de fato, a promoção da função social assumida pela universidade na medida em que tal relação considera o caráter histórico da prática educativa promovida por essa instituição. Ao longo do trabalho será evidenciado o movimento que nos levou à expansão da referida tese assentada nessa leitura do objeto.

Para nos ajudar a pensar a relevância do estudo, destacamos dados oriundos de levantamento bibliográfico realizado como atividade de estudo na disciplina Seminário de Pesquisa II e por meio do qual tive acesso a dissertações de mestrado produzidas no

PPGEd/UFPI. O levantamento considerou as dissertações defendidas entre janeiro de 1995 e março de 2017 e que estavam disponíveis no Banco de Dissertações do referido programa³, tendo como critério de inclusão aquelas pesquisas que tiveram como objeto de estudo aspectos constitutivos da prática realizada por docentes em contexto universitário.

Foram localizadas um total de 16 dissertações que contemplam o referido tema. As questões abordadas são diversas e os objetos de estudo se referem aos saberes docentes dos professores da educação superior (MADEIRA, 2006; FURTADO, 2008; SANTOS, 2010; MAIA, 2010; NUNES, 2011; CUNHA, 2011), sobretudo o processo de aprendizagem, a construção e a mobilização desses saberes no exercício da prática docente; os aspectos constitutivos do desenvolvimento profissional do professor universitário (SARAIVA, 2010; SOARES, 2013; NASCIMENTO, 2014); os dilemas vivenciados pelo professor no exercício da docência (CARVALHO, 2013; PORTELA, 2017); a constituição da identidade docente e da professoralidade docente, bem como o movimento de tornar-se professor (LIMA, 2009; BASÍLIO, 2010; SILVA, 2016a); o planejamento na prática pedagógica (ARAÚJO, 2010); e a articulação entre ensino e pesquisa (SILVA, 2016b).

Embora a articulação ensino e pesquisa seja objeto de apenas um desses trabalhos, outros ressaltam a dificuldade que os professores enfrentam para realizar pesquisa diante da carga horária e sobrecarga de tarefas relacionadas especificamente ao ensino (LIMA, 2009; SANTOS, 2010; NASCIMENTO, 2014; SILVA, 2016b). Conforme assinalado por Silva (2016b), um dos fatores que dificultam esse processo está no desconhecimento dos professores acerca dos projetos institucionais e pedagógicos dos cursos em que atuam. Ou seja, muitos professores desconhecem as relações que estão por trás das condições institucionais nas quais desenvolvem a sua prática. Soma-se a isso a própria descontinuidade entre os documentos em níveis institucional e departamental.

Esses dados revelam a importância de nos debruçarmos sobre a base material do objeto em estudo, pois sendo atividade especificamente humana a docência universitária é também multideterminada. Desenvolver ensino, pesquisa e extensão não depende apenas da necessidade ou do desejo de professores e estudantes, mas, também, das condições objetivas em que a docência universitária é realizada. Por isso, ao longo desse trabalho o desafio, entre outros, é apresentar leitura que não despreze o contexto no qual tal atividade se desenvolve, mas que valorize os fatores que a engendram em um tempo/espço social e, historicamente, determinados.

³ Disponível em: <https://ufpi.br/dissertacoes-ppged>

Visando alcançar esse propósito, esse relatório de pesquisa na forma de tese está organizada em sete seções. A primeira delas é a presente introdução na qual apresentamos o movimento percorrido na definição do objeto de estudo, além de seus objetivos e das premissas que norteiam nosso pensamento. A segunda seção, **Docência universitária em foco: diálogo com os pares em um voo compartilhado**, apresenta os procedimentos desenvolvidos em levantamento bibliográfico por meio do qual analisamos teses produzidas no PPGEd/UFPI e em outros programas de pós-graduação em educação do país, além de artigos publicados em periódicos científicos que discutem questões relativas a formação e a prática docentes na educação superior. Nessa seção, justificamos ainda a nossa escolha pelo uso da concepção de docência universitária como prática educativa.

A terceira seção, intitulada **Docência universitária no Brasil: apontamentos que revelam sua trajetória**, resulta do nosso esforço de trazer indicativos da trajetória de constituição histórica da universidade e da docência universitária no Brasil. São destacados os processos que determinaram a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio legal norteador da organização das instituições universitárias no país, bem como são discutidos elementos que nos permitem refletir sobre as condições de trabalho do professor nesse contexto.

Fundamentos teórico-metodológicos que norteiam o estudo da docência universitária é o título da quarta seção na qual apresentamos os elementos teóricos e práticos que fundamentaram essa investigação. Na mesma, consta nossa discussão sobre leis e categorias do Materialismo Histórico Dialético que serviram de bússola para todo o processo. Além disso, abordamos categorias da Psicologia Histórico-Cultural, que nos permitiram compreender a dialética objetividade-subjetividade do objeto e discorremos sobre a metodologia concretizada no desenvolvimento da pesquisa.

Nosso estudo contou com a participação de uma professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), na cidade de Picos-PI. As técnicas adotadas na produção dos dados foram a observação e a Entrevista Crítico-Reflexiva mediada por Registros da Atividade Docente (ECRAD). Os dados foram analisados e interpretados conforme a proposta dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015) e o processo de tratamento analítico dos dados é o que consta de maneira detalhada na quinta seção, **O todo em análise e síntese: construção dos Núcleos de Significação**.

Na seção seguinte, **Docência universitária: a práxis revelada no voo criativo da professora**, apresentamos a interpretação dos resultados discutindo as zonas de sentido produzidas pela professora em relação à atividade que a mesma desenvolve por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão. A interpretação, mediada pelos conhecimentos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, nos aproxima do movimento constante de vir a ser da professora que realiza seu trabalho no desafio de atender a múltiplas necessidades.

Finalmente, na sétima e última seção, **Considerações (in)conclusivas: sobre as possibilidades de alçar novos voos**, sistematizamos nossas reflexões sobre a pesquisa como um todo, seus resultados e a impossibilidade de termos apreendido a totalidade do objeto em estudo, como se fosse algo pronto e acabado, visto que o mesmo se encontra em constante movimento de vir a ser outro, pois é dinâmico, é movente e mutável, vivo como os objetos de estudo da professora participante da nossa investigação.

Explico. A referida professora desenvolve trabalhos na área da Apicultura⁴ e preservação de abelhas nativas. Por isso, a exemplo da abertura desta seção, nossa discussão será acompanhada por imagens que ilustram o trabalho realizado por abelhas mandaiaias⁵ sobre as quais aprendi muito no processo de produção dos dados em diálogo com a participante da pesquisa. Aprendi, também, que o trabalho desenvolvido por nós, professores universitários, pode se assemelhar, apenas em alguma medida, vale a pena ressaltar, ao trabalho das abelhas. A docência universitária é uma atividade por meio da qual temos a possibilidade não apenas de atender as nossas necessidades básicas, na condição de indivíduos que precisam produzir e manter sua própria existência, mas também de atender às necessidades do meio, incluindo os outros que o constituem. Ao longo da caminhada investigativa e de aprendizados, tal ideia me remeteu às abelhas, pois estas ao mesmo tempo em que produzem seu alimento, o mel, realizam a polinização ao coletar o néctar das flores e, assim, favorecem a reprodução de muitas espécies vegetais.

Entendo que esse trabalho resulta exatamente do desafio de evidenciar como o potencial de transformar o meio de maneira criativa se concretiza na docência universitária por meio de ensino, pesquisa e extensão, por mais tímida que possa parecer a iniciativa de um professor, tal como o trabalho de uma abelhinha. Por isso, como esta pesquisa se tornou processo de grande

⁴ Atividade agropecuária de criação racional de abelhas do gênero *Apis* (EMBRAPA, 2001).

⁵ Abelha sem ferrão, nativa do Brasil, uma das espécies do gênero *Melipona* mais utilizadas na produção de mel. Na verdade, a abelha possui o ferrão, mas recebe esse nome por ter o órgão atrofiado. Apesar de ser rara na natureza é considerada grande polinizadora de diversos ecossistemas brasileiros (TOMPOROSKI; DITTRICH; SCHÜHLI, 2016).

aprendizagem para mim, desejo que seja, também, instrumento de aprendizagem para quem possa ter acesso ao mesmo.

Na seção seguinte, apresentaremos resultados da revisão de literatura que contemplou outras pesquisas voltadas para a docência realizada na universidade.



DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM FOCO:
diálogo com os pares em um voo compartilhado

July

2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM FOCO: diálogo com os pares em um voo compartilhado

As abelhas comunicam-se entre si para compartilhar suas descobertas. Geralmente, elas fazem isso por meio de toques, movimentos, sons e cheiros. Por exemplo, uma abelha pode iniciar uma “dança” em movimentos circulares para informar às companheiras que descobriu uma rica fonte rica de néctar ou pólen nas proximidades da colmeia (SANTOS, 2018). O fato é que as mesmas não guardam as descobertas somente para si, mas compartilham aquilo que vai beneficiar toda a colmeia.

Nesta seção faremos algo semelhante. Apresentaremos diálogo realizado com outros pesquisadores que compartilharam os resultados das suas descobertas ao empreenderem pesquisa sobre o trabalho realizado pelo professor na universidade. Portanto, tal diálogo abordará questões inerentes à docência universitária contempladas em estudos e produções científicas na área da educação. Considerando a linha de pesquisa em que se insere o presente estudo, “Formação docente e Prática educativa”, optamos por realizar nossa revisão de literatura pautada nessas especificidades desses processos.

Embora a tese não aborde especificamente a formação do professor universitário, considerando os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural cuja pedra angular, de acordo com Vigotski (1996), é a categoria historicidade, não podemos negligenciar a discussão sobre os processos por meio dos quais os sujeitos se constituem professores em contextos específicos de atuação. Como já defendemos em outra oportunidade (ARAÚJO, 2015), isso significa compreender o professor em movimento, como ser inacabado, em processo de constituição histórica, que não “é”, mas “está sendo” e poderá “vir a ser” sempre. Este apresenta-se, portanto, como mais um motivo para abordarmos a formação do professor universitário.

Para dar conta desse diálogo, a seção está organizada em três subseções. A primeira, **Aspectos gerais da revisão de literatura**, apresenta um panorama do levantamento que realizamos no Banco de Teses do PPGEd/UFPI, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal online da Revista Brasileira de Educação (RBE). Em **Considerações acerca da formação docente para atuar na educação superior** discorreremos sobre as ideias e os resultados revelados nos estudos em análise sobre as especificidades da formação do professor universitário. A última subseção, **A prática educativa na universidade: pensando a docência universitária**, aborda o que tem sido apresentado nos estudos sobre as

concepções de prática educativa nesse nível de ensino, bem como justifica a nossa opção pelo uso de docência universitária.

2.1 Aspectos gerais da revisão de literatura

Para aproximação ao tema em pauta, verificamos que aspectos da docência universitária tem constituído alvo dos pesquisadores e que facetas do fenômeno são desveladas nos resultados de suas pesquisas. Para isso, no primeiro semestre de 2018, realizamos levantamento bibliográfico em três fontes, considerando as produções dos cinco anos anteriores (2014-2018). A primeira fonte consistiu no Banco de Teses do PPGEd da UFPI para termos acesso às contribuições que as pesquisas do Programa ao qual estamos vinculadas têm apresentado para avançar na discussão do tema. A segunda fonte foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibiliza um catálogo nacional desses estudos em texto integral. Nossa terceira fonte de consulta foi a Revista Brasileira de Educação (RBE) que consiste em periódico de fluxo contínuo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e circula no meio acadêmico desde 1995.

Na primeira etapa do levantamento acessamos a página online de teses do curso de doutorado do PPGEd⁶ e verificamos que desde o primeiro ano de defesas no curso, 2014, foram disponibilizadas 57 teses. Procedemos à busca de trabalhos que discutem a docência universitária fazendo uso dos seguintes descritores: “docência universitária”, “ensino universitário”, “ensino superior”, “educação superior” e “docência + universidade”. Localizamos seis (6) trabalhos que constam no quadro abaixo.

Quadro 1 – Teses do PPGEd/UFPI que discutem Docência Universitária (2014-2018)

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
1	2014	Adriana Borges Ferro Moura	Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (re)conhecimento da experiência
2	2015	Maria Ozita de Araujo Albuquerque	Um voo emancipatório de formação: o processo colaborativo crítico-reflexivo e a prática pedagógica dos docentes da educação superior

⁶ Disponível em: <https://ufpi.br/teses-ppged>

3	2015	Sidclay Ferreira Maia	Aprendizagens docentes no ensino superior: narrativas de professoras de Língua Inglesa
4	2017a	Kelsen Arcângelo Ferreira e Silva	Constituição da professoralidade no ensino superior: percursos de professores bacharéis em Administração
5	2017	Edmara de Castro Pinto	Migrações das juventudes africanas no ensino superior luso-brasileiro: experiências da UFPI e UMINHO na construção de uma prática educativa intercultural
6	2017b	Maria do Socorro Pereira da Silva	Educação popular, epistemologia transgressora e ciência descolonial: reinventar o conhecimento e a universidade

Fonte: Dados coletados no levantamento bibliográfico realizado pela autora.

Com base nas informações disponíveis no quadro, verificamos que esses trabalhos correspondem a 10,5% da produção doutoral disponibilizada na página do programa naquele período e abordam questões diversas que têm a docência universitária como foco de estudo (MOURA, 2014; ALBUQUERQUE, 2015; MAIA, 2015; SILVA, 2017a, PINTO, 2017) ou como atividade mediada por outros processos que ocupam lugar de destaque na pesquisa (SILVA, 2017b). No caso de Silva (2017b), o estudo teve como objeto a educação popular, mas seu objetivo consistiu em analisar como a educação popular promovida pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) contribui para a produção de práticas educativas pautadas na reinvenção do conhecimento e da universidade, contemplando possíveis transformações da prática educativa realizada pelos docentes nesse contexto.

A segunda etapa do levantamento ocorreu na BDTD⁷ onde tivemos acesso a teses produzidas no intervalo de 2014 a 2018⁸. No campo de pesquisa “Assunto”, utilizamos novamente os descritores “docência universitária”, “ensino universitário”, “ensino superior”, “educação superior” e “docência + universidade”. Os primeiros resultados geraram 467 trabalhos. Nesse universo, verificamos que os trabalhos gerados nos descritores “ensino superior” e “educação superior” voltavam-se para questões das mais diversas no âmbito desse nível de ensino, como políticas públicas, financiamento, representações sociais elaboradas por discentes acerca de vários temas, entre outros. Por isso, optamos por analisar os trabalhos gerados na pesquisa com os descritores específicos de “docência universitária”, “ensino

⁷ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind>

⁸ De acordo com informações que constam no portal da BDTD, estão disponíveis apenas os trabalhos das instituições integradas a esta biblioteca digital. Para integração é necessário o encaminhamento de uma comunicação formal manifestando o interesse em fazer parte da BDTD. Por isso, realizamos o levantamento também no Banco de Teses do PPGEd/UFPI.

universitário” e “docência + universidade”, sendo identificadas as 12 teses que constam no Quadro 2.

Quadro 2 – Teses que abordam docência e/ou ensino universitário no BDTD (2014-2018)

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	CURSO – IES
1	2014	Natalia Neves Macedo Deimling	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente	Doutorado em Educação – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2	2014	Sérgio Inácio Nunes	Docência universitária em Educação Física: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico	Doutorado em Educação: Saberes e Práticas Educativas – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
3	2014	Ana Sofia Aparicio Pereda	Avaliação das atitudes no curso de Estatística: contextos universitários latino-americanos	Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática – Universidade de São Paulo (USP)
4	2014	Áurea Maria Costa Rocha	Docência na universidade: influências atribuídas a “professores referência” a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente	Doutorado em Educação – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
5	2015	Marilia Pizzatto Bratti	Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior: práticas pedagógicas com o uso de tecnologia	Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie
6	2015	Ana Carla Ramalho Evangelista Lima	A experiência na docência: por uma formação que faça sentido aos professores universitários	Doutorado em Educação – Universidade Federal da Bahia (UFBA)
7	2015	Robson Macedo Novais	Docência universitária: a base de conhecimentos para o ensino e o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor do ensino superior	Doutorado em Ensino de Ciências: Ensino de Química - Universidade de São Paulo (USP)
8	2015	Ângelo Francklin Pitanga	A inserção das questões ambientais no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe	Doutorado em Educação - Universidade Federal de Sergipe (UFS)
9	2015	Vera Lúcia Reis da Silva	Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no	Doutorado em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

			contexto de sua interiorização no sul do Amazonas	
10	2016	Kleber Augusto Fernandes de Moraes	Da pedagogia do acaso à pedagogia da práxis: representações sociais de docentes médicos em processo de ressignificação	Doutorado em Educação - Universidade Federal do Pará (UFPA)
11	2016	Marcos de Abreu Nery	O uso das tecnologias digitais da internet na educação superior: representações docentes - entre o formal e o informal, as marcas da presença do possível	Doutorado em Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares - Universidade de São Paulo (USP)
12	2016	Ana Beatriz Garcia Costa Rodrigues	Os processos identitários do professor: quais os sentidos atribuídos a suas práticas educativas e a sua formação profissional em universidades públicas e privadas do município de Aracaju/SE?	Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

Fonte: Dados coletados no levantamento bibliográfico realizado pela autora.

Fica evidente que não localizamos nenhum trabalho sobre esse tema produzido nos anos 2017 e 2018. Ainda, com base nas informações levantadas, verificamos que das teses analisadas, 50% foram produzidas na região sudeste (DEIMLING, 2014; NUNES, 2014; PEREDA, 2014; BRATTI, 2015; NOVAIS, 2015; NERY, 2016) e, portanto, nos aproximam da realidade material em que a docência universitária se efetiva nesse contexto; e 25% dos trabalhos (ROCHA, 2014; LIMA, 2015; PITANGA, 2015) contemplam a realidade da docência universitária no nordeste.

Do universo analisado, apenas duas teses não têm a docência universitária como foco. A tese de Deimling (2014) tem como objeto o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) desenvolvido no âmbito das políticas públicas que visam ampliar a parceria universidade-escola na formação de professores da educação básica. A autora objetivou identificar e analisar as contribuições do programa na formação dos sujeitos envolvidos. Já o estudo de Pereda (2014) discute a avaliação das atitudes apresentadas por estudantes universitários do Peru, Chile, Colômbia e Brasil diante de cursos/disciplinas de Estatística. Os demais trabalhos, de modo geral, contribuem para a discussão dos modos de pensar, sentir e agir do professor no exercício da docência universitária.

Na terceira etapa do levantamento, acessamos a página online da Revista Brasileira de Educação (RBE) indexada no portal online SciELO Brasil⁹. A escola dessa fonte decorre da sua relevância como veículo de divulgação científica vinculada à Associação que, em nível nacional, representa os interesses e esforços daqueles que têm realizado pesquisa na área da educação. Assim, este periódico dedica-se à publicação de artigos acadêmico-científicos, dirigidos a professores, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação nas áreas de ciência sociais e humanas, fomentando e facilitando o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. Desde 2017 a mesma passou a ser coeditada pela Zeppelini Editorial.

Procedemos à localização dos artigos mediante o uso dos mesmos descritores (“docência universitária”, “ensino universitário”, “ensino superior”, “educação superior”) e, também, referente ao período de 2014 a 2018. Localizamos um total de 19 artigos e leitura dos mesmos nos revelou que 17 deles contemplam questões diversas inerentes à educação superior, a saber: narrativas de formação de pesquisadores (REGO, 2014), internacionalização da pesquisa e do ensino (ARAÚJO, SILVA, 2015), expansão da educação superior (CARVALHO, 2015; MANCEBO, DO VALE, MARTINS, 2015), administração de IES públicas (LIRA, GONÇALVES, MARQUES, 2015), o regresso de licenciados à educação superior (ALVES, 2016), índices e indicadores de qualidade da educação superior brasileira (AMARAL, 2016; MOROSINI *et al.*, 2016), responsabilidade social das IES (CALDERÓN, GOMES, BORGES, 2016), parceria universidade e escola (NACARATO, 2016), desenvolvimento regional do ensino superior¹⁰ (ROTA JÚNIOR, IDE, 2016), ambientalização da educação superior (SOUZA, 2016), migração rural-urbana de jovens para o ensino superior (ZAGO, 2016), programas de mobilidade acadêmica internacional (OLIVEIRA, FREITAS, 2017), escalas de avaliação docente (SILVA *et al.*, 2017), inclusão de Libras nos currículos das licenciaturas (CARNIEL, 2018), e os conflitos entre público e privado no atual Plano Nacional de Educação (MINTO, 2018). Apenas dois deles têm como objeto a docência universitária, como consta no Quadro 3.

⁹ Disponível em: www.scielo.br/rbedu

¹⁰ Em nosso trabalho adotamos o termo “educação superior” não apenas para mantermo-nos de acordo com a nomenclatura adotada na LDB 9.394/96, mas também para sermos coerentes com a ideia de que o ensino consiste em uma das ações constitutivas da atividade realizada na universidade. Contudo, nesta seção, o termo “ensino superior” ocorre sempre que adotado dessa forma pelos autores dos estudos em análise.

Quadro 3 – Artigos da RBE que discutem a Docência Universitária (2014-2018)

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
1	2016	Marlise Heemann Grassi; Miriam Ines Marchi; Rogério José Schuck; Silvana Neumann Martins	Docência em mestrado profissional: registros de percepções e práticas em (re)construção
2	2017	Eliane Ferreira de Sá; Ana Luiza de Quadros; Eduardo Fleury Mortimer; Penha Souza Silva; Sérgio Luiz Talim	As aulas de graduação em uma universidade pública federal: planejamento, estratégias didáticas e engajamento dos estudantes

Fonte: Dados coletados no levantamento bibliográfico realizado pela autora.

Dessa maneira, podemos afirmar que educação superior é um tema que tem suscitado diversas reflexões que abrangem desde a disputa que envolve o financiamento das IES no âmbito das políticas públicas até alterações nos currículos dos cursos de graduação, a exemplo da inclusão da Libras e de temas ambientais na formação de diferentes profissionais. No entanto, como afirma Beladelli (2014, p. 12) em discussão sobre a produção científica voltada para esse tema, “questões como a Docência Universitária, são apontadas de forma minimizadas, demonstrando a necessidade de novas pesquisas”. Isso pode ser constatado no resultado do levantamento realizado junto ao periódico em que a avaliação dos pares acerca das questões que merecem destaque se torna mais evidente.

Nas subseções seguintes tecemos considerações acerca dos processos que constituem nossa linha de pesquisa, formação docente e prática educativa, contribuindo com a compreensão do nosso objeto de estudo. Fazemos isso considerando o que é apresentado nos trabalhos analisados e trazendo para o diálogo as ideias de autores como Almeida (2012), Franco (2012), Pimenta e Anastasiou (2014), Veiga (2014) e Masetto (2012a, 2012b) e outros que são referenciados em boa parte dos trabalhos analisados nesta seção para discutirmos questões referentes à formação docente e à prática educativa do professor universitário.

2.2 Considerações acerca da formação docente para atuar na educação superior

De acordo com o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Convém iniciarmos a discussão acerca da formação docente para a educação superior com essa informação, pois

advém dela muitas das considerações e dos resultados verificados nos trabalhos em análise. Rocha (2014), Moura (2014), Maia (2015), Silva (2017a), Pinto (2017) e Grassi *et al.* (2016) evidenciam a preocupação com a formação docente universitária que ocorre nesses cursos e com as suas implicações para a prática dos professores na educação superior.

Rocha (2014), por exemplo, destaca que para a atuação docente nas instituições de educação superior em geral não há exigências relacionadas à formação didático-pedagógica dos candidatos, o que se verifica no caso de muitas IES é a necessidade de formação mínima em cursos de pós-graduação *lato sensu* e a formação em mestrado e doutorado no caso das instituições públicas, sobretudo nas universidades. A autora realizou pesquisa que objetivou compreender a influência que docentes considerados referência exercem nos processos de formação, construção da identidade profissional e profissionalidade dos futuros professores. A mesma verificou que as lacunas na formação desses docentes apontam para a ausência de conhecimentos sólidos acerca de questões inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

A autora esclarece, também, que contribui para isso o fato de os cursos de pós-graduação *stricto sensu* se caracterizarem como oportunidades formativas voltadas para especialização e aprofundamento em determinada área do conhecimento, muitas vezes, desconsiderando os conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao exercício da docência, visto que seu objetivo principal não consiste na formação docente, mas, sim, na formação de pesquisadores.

Por sua vez, ao discutir as implicações da inclusão de questões ambientais nos currículos dos cursos de formação de professores, Pitanga (2015) aborda as fragilidades da formação do docente universitário. Dentre elas está o enfrentamento aos desafios postos pela contemporaneidade e as novas demandas da sociedade, destacando que nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* são raras as oportunidades que os docentes vivem de aperfeiçoarem tais questões relacionadas ao ensino.

Em pesquisa que objetivou compreender como os bachareis produzem e reconhecem o conhecimento da experiência na sua prática educativa na universidade, Moura (2014) verifica nas narrativas de professoras a constatação de que no mestrado e no doutorado a formação não está para a docência, mas para a pesquisa. Nesse cenário, os docentes “se viram como podem” e nos anos iniciais de atuação constroem sua prática, muitas vezes, por meio do improvisado. Seus resultados indicaram que esses docentes “procuram, de forma às vezes experimental, e outras vezes ensaiando imitar, como exemplo, outros docentes que ministram o mesmo conteúdo, buscando formas atraentes de conquistar sua turma, de exercitar seu jeito de ser professor e saber ensinar” (MOURA, 2014, p. 175).

Silva (2017a, p. 55), ao analisar a constituição da professoralidade de bachareis em Administração, que atuam no ensino superior no contexto da UFPI, corrobora essa constatação ao enfatizar: “há de considerarmos que a formação do professor em nível *stricto sensu*, em cursos de mestrado e doutorado, não é suficiente e nem garante que o professor exercerá suas atividades com qualidade”, exatamente porque priorizam a pesquisa em detrimento do ensino a ser realizado futuramente pelos egressos do curso.

Isso significa que, embora os cursos de pós-graduação *stricto sensu* não tenham a formação docente como seu principal objetivo, habilitam os profissionais para exercer a docência na universidade, em processo formativo que valoriza uma das ações dessa atividade, que é a pesquisa. O ensino propriamente dito não constitui prioridade dos cursos dessa etapa e a extensão, em muitos casos, sequer é cogitada. Existem iniciativas nessa direção, como o desenvolvimento de pesquisas que envolvem a participação de discentes e docentes da pós-graduação em atividades formativas na Educação Básica, bem como na promoção de cursos e outras atividades voltadas para a comunidade de modo geral, dentro e fora da universidade.

A título de exemplo, podemos destacar o trabalho de Miranda *et al.* (2018) assentado em pesquisa-intervenção voltada para formação de professores em uma escola pública estadual de Fortaleza-CE. Os autores defendem a possibilidade de pesquisar “com” a escola e não “sobre” a escola, enfatizando a micropolítica de seu cotidiano institucional. Por sua vez, Moita e Andrade (2009) realizaram seu Estágio de Docência em escola pública municipal localizada em comunidade de baixa renda da periferia da João Pessoa-PB. Na oportunidade, os autores desenvolveram projeto de extensão junto a docentes e discentes articulando temas de suas pesquisas doutorais, abordando relações de gênero, violência e jogos eletrônicos.

O NEPSH, também, tem desenvolvido iniciativa nessa direção no projeto “Universidade e escola: um diálogo necessário na constituição do professor pesquisador” por meio do qual são desenvolvidas ações formativas colaborativas em uma escola de educação básica de Teresina-PI. O objetivo consiste em favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional de professores que atuam na referida escola, a constituição da identidade de discentes do curso de Pedagogia e o desenvolvimento de pesquisa formação de pós-graduandos em educação. No entanto, tais iniciativas, ainda, não são regras nesse cenário.

As discussões a respeito da prática de ensino, geralmente, ocorrem no âmbito de disciplinas denominadas “Didática do ensino superior” ou “Metodologia do ensino superior” que, na maioria dos casos, constam nas matrizes curriculares como componentes de caráter optativo. No caso dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, as especializações, o que acontece não é muito diferente, pois a preocupação com questões teórico-metodológicas acerca da

docência na educação superior, geralmente, fica circunscrita a uma única disciplina ao longo de todo o curso.

Vale ressaltar que no âmbito dos cursos de mestrado e de doutorado no Brasil a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) determina a realização de estágios de docência para aqueles discentes beneficiados com bolsas de estudo na categoria de Demanda Social. De acordo com a Portaria Capes nº 76, de 14 de abril de 2010, em seu Artigo 18, “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social”.

Como é possível perceber, existe incentivo para a promoção de atividade favorável à formação para a docência na educação superior. Mas, a obrigatoriedade dessa atividade fica restrita a um pequeno grupo constituído por discentes bolsistas. Tal restrição não se limita a isso, pois o primeiro inciso do mesmo artigo traz, ainda, a seguinte determinação: “I - para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado”. Nos programas em que há oferta apenas de mestrado essa obrigatoriedade é transferida aos mestrandos.

No PPGEd/UFPI, conforme consta em seu Regimento Interno (2018), o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando e objetiva sua preparação para a docência, tendo sua obrigatoriedade estendida a todos os discentes bolsistas do programa. O primeiro parágrafo do Artigo 72 do Regimento determina que “o aluno de pós-graduação não substitui o professor da disciplina em que atua. Este, continua como responsável pela disciplina e pelo acompanhamento do aluno em estágio”, o que permite que tal atividade se constitua em rica oportunidade de aproximação e apropriação dos processos por meios dos quais se efetivam em sala de aula as finalidades atribuídas a esse nível de ensino, da organização didático-pedagógica das situações de aprendizagem, da dinâmica relação professor-alunos, entre outras mediações que constituem e particularizam a docência universitária. No entanto, é fato ainda que nem todos os discentes de cursos dessa natureza tem a obrigatoriedade de viver essa experiência, sendo atividade facultada àqueles que não são bolsistas.

Em discussão acerca da docência em mestrado profissional, Grassi *et al.* (2016) acrescentam que geralmente os egressos de mestrado acadêmico, tendo sido iniciados na pesquisa, continuam seus estudos em cursos de doutorado aprofundando sua especialização numa área específica e se distanciando das discussões que contemplam os desafios emergentes nas salas de aula. Diante disso, podemos propor o seguinte questionamento: por que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que, conforme determina a legislação habilitam o profissional

para exercer a docência na educação superior, não têm os conhecimentos pedagógicos como componente obrigatório de suas matrizes curriculares? O fato de seu objetivo principal não estar voltado para a formação docente é fator suficiente para ignorarmos as demandas pedagógicas do espaço de atuação da maioria de seus egressos? Como conciliar as demandas postas pela pesquisa e pelo ensino na formação de mestres e doutores do nosso país? Novais (2016), em pesquisa sobre a base de conhecimentos necessários ao exercício da docência universitária, afirma que predomina a ideia de que sólidos conhecimentos sobre o conteúdo específico da disciplina seriam suficientes para ser professor e formar outros futuros profissionais. Discurso este que precisa ser desmistificado.

Almeida (2012), teve suas ideias tomadas como referência por muitos dos trabalhos aqui analisados e aborda essa determinação da formação docente para a educação superior. A autora esclarece que existem duas grandes referências que fundamentam a ideia de docência nesse na universidade. Uma delas é o universo da pesquisa que, como já mencionado, constitui o eixo formativo dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, “o que torna bastante difícil enfrentar a ênfase, historicamente, dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino no contexto das atividades docentes universitárias” (ALMEIDA, 2012, p. 63); e a outra diz respeito ao mundo do trabalho, no qual vigora a ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar”.

Tudo isso contribui para a permanência da ideia de que os sujeitos dormem profissionais, das mais diversas áreas, e acordam professores da educação superior. Esses profissionais, muitas vezes, trazem consigo considerável experiência na sua área de formação, mas não compreendem ou mesmo não se questionam sobre o que significa ser professor e, especificamente, ser professor na educação superior. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), muitos pesquisadores e profissionais das diversas áreas do conhecimento adentram o campo da docência nesse nível de ensino como que se isso fosse uma consequência “natural” da sua atuação profissional. Porque são bons profissionais, serão bons professores.

Nesse ponto, podemos retomar dados de levantamento bibliográfico realizado em 2017 no Banco de Dissertações do PPGEd/UFPI com o objetivo de conhecer indicativos da base material da docência universitária. Desse levantamento foi possível constatar que a ausência ou pouca formação pedagógica para atuar como docentes na educação superior é apontada como um dos fatores que dificultam o exercício da docência, pelo menos nos desafios tocantes à organização didática e pedagógica dessa atividade. Mesmo os docentes que apresentam vasta experiência na docência da educação básica são iniciantes em uma realidade que apresenta expectativas bem diferentes acerca da sua atuação. Ao investigar a construção das aprendizagens docentes de professoras do Curso de Letras Inglês, Maia (2015) descobre que

nesses casos as IES partem do pressuposto de que esses profissionais já são professores. Por essas instituições se veem desobrigadas de contribuir, sistematicamente, com a sua formação para atuar nos seus espaços.

Portanto, o que temos colocado até aqui por meio dos achados desses estudos aponta para descaso com a formação do docente para a educação superior, tanto em âmbito de políticas públicas como de projetos institucionais. Mas, isso não significa que os sujeitos integrantes do processo educativo concretizado nesses espaços ignorem tal realidade. Almeida (2012) ressalta que tem sido crescente a discussão e a produção científica em torno da importância, das condições e das políticas de formação pedagógica do docente universitário. De acordo com a autora, isso se deve às demandas que emergem no mundo contemporâneo em duas ordens: das transformações sociais decorrentes da globalização (relacionadas às formas de produção, divulgação e acesso ao conhecimento) e das transformações vividas pela própria universidade (o que inclui sua massificação por meio da expansão e a diversificação do perfil discente).

Não obstante tais demandas, precisamos destacar a relevância de discussões dessa natureza no contexto atual em que a universidade pública brasileira passa por severa crise, não apenas financeira, mas, também, social, exigindo dos profissionais que nela atuam elevado nível de consciência sobre as implicações políticas na prática educativa realizada nessa instituição. Pensando nisso, que tipo de formação temos almejado para os professores que atuam nesse contexto social, histórico, político e institucional? O que tem sido dito (e escrito) a esse respeito? A seguir, apresentaremos discussão acerca das ideias de formação docente identificadas nos trabalhos em análise.

2.2.1 A concepção de formação docente que permeia o diálogo

Ao contrário do que se costuma esperar, a formação do professor universitário não consiste em objeto de estudo que predomina nessas pesquisas sobre educação superior, ainda, assim, algumas delas abordam essa problemática. As teses de Rocha (2014), Bratti (2015), Lima (2015), Silva (2015), Rodrigues (2016), Maia (2015) e Silva (2017a) discutem, sob diferentes perspectivas, processos por meio dos quais os docentes constroem sua identidade profissional e se apropriam dos saberes e/ou conhecimentos¹¹ necessários ao exercício da docência ao longo da sua prática e de seus processos formativos. Esses pesquisadores não deixam de considerar

¹¹ Nas pesquisas analisadas surgem os termos “conhecimentos” e “saberes” para se referir às apropriações necessárias ao exercício da docência.

as ideias sistematizadas por autores que se dedicam à discussão do tema nas últimas décadas no Brasil.

Veiga (2014) aborda questões inerentes à formação do professor e com frequência é referenciada pelos autores dos trabalhos aqui analisados. A mesma analisa que “o termo formação se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes. A formação busca a melhoria dos conhecimentos profissionais, suas habilidades e atitudes na gestão da docência em uma instituição educativa” (VEIGA, 2014, p. 330). Ainda acrescenta que esse processo implica a construção de conhecimentos a respeito dos diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais de atuação do docente. É uma definição que pode parecer simplista, mas apresenta diversos elementos que estão longe de um consenso acerca do que de fato seja esse processo. Como ele pode se efetivar? O que significa essa melhoria dos conhecimentos? Tais conhecimentos são suficientes para garantir o exercício da docência?

Diante disso, é tácito que a definição do que seja formação docente consiste em grande desafio, o que é reconhecido pelos pesquisadores dos trabalhos analisados no levantamento. Ainda, assim, os mesmos discorrem acerca da formação do docente para a educação superior considerando esse processo sob determinadas perspectivas. Além de Veiga (2014), autores como Nóvoa (1992, 2009), García (1999), Mizukami (2004), Tardif (2002) e Gauthier (1998) são os que aparecem com mais evidência na base teórica que sustenta a discussão acerca da formação docente nas teses analisadas.

Rocha (2014) é uma das pesquisadoras que se baseia em Nóvoa (1992, 2009) para afirmar que a identidade do professor se constrói em um processo repleto de contradições oriundas das suas diferentes experiências pessoais e profissionais. Baseada nessa ideia, a pesquisadora defende que a formação docente “é um processo complexo, que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais, profissionais e institucionais concretamente desenvolvidos” (ROCHA, 2014, p. 57). É possível verificar, também, como a articulação entre as dimensões pessoal e profissional proposta por Nóvoa (1992, 2009) e embasa as discussões de Lima (2015), Silva (2015) e Rodrigues (2016).

Lima (2015) objetivou compreender o sentido atribuído por professores universitários à experiência no contexto da docência e suas possíveis influências no próprio processo formativo. A mesma concorda com Nóvoa (1992) ao afirmar que o ser professor não pode estar desvinculado do eu pessoal e do eu profissional, por isso, a formação é concebida como processo inerente à condição humana, ocorrendo durante toda a vida do sujeito e determinada por experiências vividas em toda a sua itinerância como pessoa. O que vai fazer diferença,

nesses casos, é a possibilidade de atribuir significado à experiência, em uma “vivência de formação”.

Ao analisar a constituição dos processos identitários pessoal e profissional de docentes que atuam em universidades públicas e privadas, Rodrigues (2016, p. 24) parte exatamente da compreensão de que é necessário “inserir o que [Nóvoa] denomina teoria da personalidade na teoria da profissionalidade. Isto significa a construção de um conhecimento pessoal, um autoconhecimento, dentro do conhecimento profissional [...]”. Silva (2015), por sua vez, pesquisou o processo de construção de professores iniciantes mediatizados por movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária, partindo da compreensão de que o exercício da docência e o desenvolvimento do professor requerem contínua reflexão e autoconhecimento do eu pessoal e do eu profissional.

E, nesse ponto vale ressaltar outra tendência verificada nas discussões: a associação da formação docente ao desenvolvimento profissional do professor e a uma postura reflexiva. Além do trabalho de Silva (2015), as teses de Bratti (2015), Maia (2015) e Silva (2017a) apresentam ideias de formação docente que apontam nessa direção.

Bratti (2015) analisa as trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior, que utilizam as tecnologias digitais de informação e comunicação, defendendo que a formação se trata de um processo diretamente relacionado com o desenvolvimento profissional do professor. A pesquisadora recorre às ideias de García (1999) para esclarecer que nesse processo formativo o indivíduo analisa e transforma sua prática constantemente, partindo do princípio de que tais transformações se inserem em um projeto de âmbito pessoal, profissional e/ou coletivo. Da mesma forma, procede Silva (2015, p. 44) ao se basear em García e Vaillant (2012) para apontar que a “a formação docente, em uma concepção mais ampla, conduz ao desenvolvimento profissional”, enfatizando que esse termo traz conotação de “[...] evolução, de continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes”. Não obstante, as diversas dimensões que o desenvolvimento profissional assume no campo da auto, hetero e inter formação baseado nas formulações de García (1999) surgem nas discussões de Silva (2017a). Esta chama a atenção para a importância de o professor estar consciente da necessidade de se desenvolver na carreira.

Maia (2015), também, se baseia em García (1999) para discutir a formação docente e destaca que é possível identificar duas abordagens no tratamento dado às aprendizagens docentes construídas por meio da experiência: a tradicional e a reflexiva. A tradicional tem a prática como elemento central do processo formativo, assentado na lógica de que se aprende a fazer fazendo. A abordagem reflexiva também tem a prática como ponto de partida, mas

considerando-a como experiência vivida e apostando na reflexão sobre a prática como eixo condutor da formação docente.

De fato, nas pesquisas que abordam de alguma maneira os saberes docentes (ROCHA, 2014; SILVA, 2017a) com base nas ideias de pensadores como Tardif (2002) e Gauthier (1998), verifica-se a valorização dos chamados saberes da experiência, construídos e reconstruídos a partir das necessidades que a prática cotidiana apresenta ao professor no exercício da profissão. Além disso, os resultados das pesquisas revelam: os docentes, embora procurem “imitar” seus antigos professores, com o tempo, por meio da experiência, reelaboram suas aprendizagens (ROCHA, 2014), a apropriação de novos conhecimentos ocorre sobretudo por meio da experiência solitária e por iniciativa própria (BRATTI, 2015), a formação didático-pedagógico acaba decorrendo das próprias experiências em sala de aula na relação com os alunos (LIMA, 2015), muitos docentes aprendem a ser professores ao longo do tempo que desempenham a docência (MAIA, 2015) e a produção da professoralidade é tecida nas experiências vivenciadas na prática (SILVA, 2017c).

Contudo, essa valorização da experiência é acompanhada de um chamado para o desenvolvimento da atitude reflexiva por parte do docente. Em todos esses casos a reflexão realizada pelo sujeito sobre si mesmo e a própria prática é apontada como condição fundamental para que o processo formativo logre algum êxito. Bratti (2015), por exemplo, dialoga com Mizukami (2004) e Schön (1992) para defender a emergência de um paradigma reflexivo na formação docente que tome como referência uma concepção construtivista de realidade e de sujeito, sendo o professor capaz de produzir conhecimentos válidos acerca daquilo que desenvolve. Silva (2015, p. 41), por sua vez, afirma que “o exercício da docência requer contínua reflexão e autoconhecimento do eu pessoal e do eu profissional”.

Rodrigues (2016, p. 62) reforça esse posicionamento ao afirmar que “os saberes dos docentes se constituem a partir de uma reflexão na e sobre a prática”. Maia (2015) corrobora ao ressaltar que o processo formativo docente é baseado na relação do professor com sua prática educativa, sendo esta relação permeada por processos reflexivos, concepções e teorias tácitas dos professores como fontes de aprendizagens.

Diante do exposto, podemos afirmar que a concepção de formação docente que predomina nos trabalhos analisados se refere a um processo complexo e contínuo de construção de saberes e/ou conhecimentos necessários ao exercício da docência, compreendendo que este processo mobiliza de maneira articulada as dimensões pessoal e profissional do docente, tendo a reflexão sobre a prática como eixo norteador que conduz ao desenvolvimento profissional. Portanto, é uma concepção que extrapola a visão de formação como mera preparação ou treino,

bem como não se limita ao domínio de saberes instrumentais e técnicos, pois esses pesquisadores se contrapõem a ideia de formação docente pautada na racionalidade técnica (BRATTI, 2015; SILVA, 2015; RODRIGUES, 2016; MAIA, 2015; SILVA, 2017a). No entanto, vale a pena fazer a ressalva de que a concepção de reflexão que predomina nesses trabalhos está voltada para a prática do professor, não configurando-se como reflexão que avança na compreensão das determinações sociais e históricas da docência.

Em nosso estudo partimos de uma concepção de formação docente que, também, aposta na importância de considerar o professor como sujeito corresponsável por esse processo, não apenas pela sua capacidade de refletir e produzir conhecimentos acerca da atividade que desenvolve, mas sobretudo por ser sujeito social e, historicamente, determinado que realiza uma atividade intencional e concreta em realidade outrossim situada social e historicamente. Não é possível discutir a formação docente sem considerar o professor real que pensa, sente e age no exercício cotidiano da prática e que se depara com diferentes condições objetivas e subjetivas para realizar o seu trabalho.

Entendemos que a formação docente é processo que precisa tomar como ponto de partida a experiência contextualizada, isto é, situada em tempos e espaços que singularizam a atividade do professor e, conseqüentemente, suas necessidades. Necessidades essas que não dizem respeito apenas ao objetivo da sua atividade, mas aos seus motivos, às demandas dos discentes e à função da universidade. Assim, é importante partir do contexto e da base material na qual a docência de fato se efetiva, criando situações sociais sistematizadas que favoreçam o desenvolvimento de modos de ser que dialoguem com as especificidades da docência universitária.

O resultado do levantamento inicial que realizamos em 2017 apresenta alguns indicativos dessa base material, a saber:

[...] apontam para uma base material constituída por relações que muitas vezes parecem contraditórias, como no relativo isolamento do professor no exercício da sua prática apesar do reconhecimento da importância de compartilhamento com os pares, por exemplo. É possível afirmar ainda que a prática desses professores é reconhecida como uma atividade complexa mobilizadora de saberes diversos, mas que se concretiza baseada principalmente nos conhecimentos específicos da área e nos chamados saberes experienciais elaborados ao longo da relação professor-aluno, evidenciando certo espontaneísmo nessa direção quando tais aprendizagens não ocorrem mediadas por reflexão sistemática acerca da própria prática (ARAÚJO, 2017, p. 11).

Portanto, defendemos a importância de considerar tais condições em propostas de formação docente que visem atender as necessidades emergentes nessa realidade. Além disso, no que se refere à reflexão, partimos da compreensão de que a mesma precisa contemplar não apenas o próprio sujeito (autoconhecimento) e a prática que ele desenvolve, ou ainda, o contexto circunscrito ao espaço no qual esta se efetiva, mas considerar, de certa forma as possibilidades inerentes ao gênero humano por meio da relação singular-particular-universal.

Oliveira (2005, p. 2) esclarece, brilhantemente, essa relação quando afirma que o ser humano singular, denominado indivíduo, é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza por meio do trabalho. A dialética singular-particular-universal ocorre, portanto, nesse movimento de “vir-a-ser social e histórico” por meio do qual a universalidade do gênero humano, isto é, suas potencialidades e limitações sociais e históricas, se desenvolvem no indivíduo “numa dinâmica multifacetada, através das mediações sociais – a particularidade”. Se pensarmos nas potencialidades de produção do gênero humano em termos universais podemos destacar o uso de avançados recursos de tecnologia como, por exemplo, máquinas que imprimem objetos com três dimensões, destacando o que de mais avançado conseguimos produzir nessa área. No entanto, podemos questionar: todos os indivíduos têm acesso a recursos como esse? Como cada indivíduo se apropria desses recursos na sua trajetória de vida e na atividade de trabalho que desenvolve? Para responder a essas perguntas, precisamos antes compreender as condições particulares que medeiam o desenvolvimento desses indivíduos para sabermos se e em que medida os mesmos podem ter acesso a tais recursos e aos saberes necessários para utilizá-los.

No processo de formação humana, considerar a dialética singular-particular-universal significa considerar a própria condição do gênero humano (OLIVEIRA, 2005). E, uma das implicações mais relevantes dessa compreensão aponta para a importância de criar condições que desenvolvam o indivíduo levando em consideração as possibilidades já alcançadas pela coletividade dos sujeitos em determinada área. Um processo formativo que esteja pautado na reflexão por parte do professor pode considerá-la na lógica dialética, primando pela sua contextualização, que permite a localização da docência nessa dinâmica relacional na qual se efetiva. Significa reconhecer que a docência é uma atividade desenvolvida em contexto particular, em uma instituição que seja uma universidade pública de determinada região, por exemplo, mas que tal particularidade revela elementos constitutivos da universalidade mediando o desenvolvimento da singularidade dos sujeitos que dela participam.

Em pesquisas como as de Bratti (2015), Pitanga (2015) e Nery (2016), encontramos evidências de que a discussão sobre a formação do professor universitário surge em um

momento em que a universidade é intimada a se reinventar para atender ou pelo menos acompanhar, e diríamos, ainda, enfrentar, as transformações sociais que decorrem da globalização, sobretudo no âmbito da economia e da comunicação. Esses estudos revelam que os docentes se deparam com verdadeiro desafio quando precisam incorporar à sua atividade conhecimentos, recursos e atitudes coerentes com as novas relações de produção e comunicação que configuram o mundo contemporâneo: por exemplo, o tratamento de questões ambientais e o uso da internet e tecnologias de informação e comunicação. Em muitos casos, a especialização desses docentes na área específica de sua formação não favorece o trabalho didático com as possibilidades alcançadas pelo gênero humano para mediar sua relação com o mundo.

Apropriar-se criticamente da produção social e histórica, como bem coloca Oliveira (2005, p. 5), leva a “objetivação plena” que

[...] só se dá para aquele indivíduo que, por determinados motivos e circunstâncias, consegue superar os limites determinados pela estrutura social em que vive, quer dizer, quando esse indivíduo consegue concretizar em sua vida as possibilidades já existentes apresentadas pelo desenvolvimento do gênero humano.

Isso não depende apenas do desejo que parte do sujeito. As condições materiais produzidas e disponibilizadas, bem como as situações sociais de desenvolvimento as quais ele tem acesso são determinantes nesse propósito. Tratar de formação docente para a educação superior demanda pensar políticas públicas e projetos institucionais que garantam coerência e continuidade das situações formativas proporcionadas aos professores atuantes nesse nível, de modo que a formação não se dê em atividades isoladas que dependem apenas da iniciativa do próprio docente ou que se restrinjam a encontros pontuais que negligenciam a importância de acompanhamento da trajetória de constituição da identidade desses sujeitos.

Visando se contrapor a essa visão, entendemos que a formação docente trata-se de um processo coletivo e intencional por meio do qual os docentes desenvolvem os modos de pensar, sentir e agir imprescindíveis ao exercício da docência, pautados na reflexão crítica acerca do lugar e da função que sua atividade ocupa na dinâmica singular-particular-universal da prática educativa.

Na subseção seguinte, teceremos considerações acerca das especificidades que caracterizam a docência na universidade, compreendendo-a como um tipo de prática educativa que visa desenvolver determinadas potencialidades do sujeito.

2.3 A prática educativa na universidade: pensando a docência universitária

Nesta subseção nos debruçamos sobre as discussões realizadas nas teses de Nunes (2014), Novais (2015), Pitanga (2015), Moraes (2016), Nery (2016), Moura (2014), Albuquerque (2015), Pinto (2017) e Silva (2017b), além dos artigos de Grassi *et al.* (2016) e Sá *et al.* (2017) sobre questões relacionadas aos modos de pensar, sentir e agir do professor na docência em contexto universitário. Contudo, ressaltamos que nem todos esses pesquisadores elegeram a docência universitária como conceito central para explicar a atividade do professor na universidade.

Em nosso levantamento, identificamos termos como prática de ensino e/ou ensino (PITANGA, 2015; NERY, 2016; GRASSI *et al.*, 2016; SÁ *et al.*, 2017), prática docente e/ou docência (NOVAIS, 2015; GRASSI *et al.*, 2016), prática pedagógica (ALBUQUERQUE, 2015; MORAIS, 2016) e prática educativa (NUNES, 2014; MOURA, 2014; PINTO, 2017; SILVA, 2017b). Todos os termos, nem sempre conceituados pelos autores, são utilizados nesses estudos para se referir à atividade que o docente desenvolve na universidade.

Como podemos verificar, diferentemente de nós que adotamos o termo docência universitária, a maior parte dos estudos trabalha com as ideias de ensino e de prática educativa. O que nos permite levantar alguns questionamentos: a prática realizada pelo professor na universidade se configura como ensino? O ensino não seria apenas uma das ações da atividade que se efetiva na universidade, considerando que há ainda a pesquisa, a extensão e, em muitos casos, a gestão? Como a atividade docente se constitui e se revela nesse contexto?

Recorremos a Franco (2012) e a Bandeira e Ibiapina (2014) para tratarmos das especificidades dos termos prática educativa, prática pedagógica e prática docente. A primeira autora informa que ao adotarmos práticas educativas nos referimos a práticas que concretizam processos educacionais, isto é, práticas da educação. Mas, o que é educação?

Segundo Franco (2012), ontologicamente, a educação diz respeito a um conjunto de práticas sociais que influenciam a vida das pessoas, de modo amplo, difuso e imprevisível. Portanto, acabam constituindo influências sociais que agem sobre as diferentes gerações de determinado grupo cultural. Bandeira e Ibiapina (2014) acrescentam que a educação diz respeito a prática social situada em tempo e espaço determinados, que se concretiza pelas relações produzidas entre os seres humanos pautadas na consciência sobre as produções que orientam a vida em sociedade.

Em ensaio acerca da natureza e da especificidade da educação, Saviani (2012) afirma que esta trata-se de um fenômeno que é próprio dos seres humanos e, exatamente por isso,

compreender a natureza da educação passa pelo entendimento da natureza humana. Diferentemente de outros animais, segundo o autor, o ser humano precisa produzir continuamente a própria existência e o trabalho é a atividade que possibilita a transformação da natureza para atender as suas necessidades. Considerando que tal atividade mobiliza instrumentos e conhecimentos que não decorrem da base biológica do sujeito, Saviani (2012, p. 13) esclarece:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

A educação é a atividade por meio da qual os indivíduos compartilham entre si o conjunto da produção social, o que inclui a fabricação e o uso de instrumentos, conhecimentos, crenças, hábitos, entre outros. Por meio da prática educativa a humanidade garante que as gerações seguintes se apropriem daquilo que é necessário para a realização da atividade laboral, possibilitando a continuidade da vida social e construindo formas de promover o seu avanço.

Freire (1979) contribui com essa compreensão ao propor a seguinte reflexão: o ser humano, o cão e a árvore têm algo em comum, todos são inacabados. No entanto, o ser humano tem consciência desse inacabamento e por isso se educa. A educação, portanto, é a atividade por meio da qual concretizamos situações de desenvolvimento histórico e social do ser humano. Voltando a Saviani (2012, p. 13), é por meio dela que se constitui “algo como uma segunda natureza”, a natureza social que singulariza a humanidade.

A prática educativa, a despeito de acontecer em espaços formais ou não, é atividade social intencional, é parte integrante da vida e do desenvolvimento da sociedade. Nessa perspectiva, assim como a ideia de sociedade se transforma com o desenrolar da história, a ideia de prática educativa tem mudado na sua relação com a concepção de educação que se pretende promover a partir das necessidades produzidas em cada contexto sócio-histórico (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014).

Mas, destacamos que a prática educativa se manifesta em diferentes tempos e espaços sociais. Segundo Franco (2012), a organização/compreensão/transformação das práticas educativas de modo que sejam coerentes com as especificidades do grupo social nas quais ocorrem, se dá por meio da prática pedagógica. Esta consiste em trabalho científico que toma a prática educativa como objeto, compreendendo as variáveis que a constituem, visando sua

transformação. Conforme a autora, as práticas da Pedagogia, isto é, as práticas pedagógicas, realizam uma espécie de filtro para selecionar “o que”, o “como” e o “para quê” que envolvem a concretização das práticas educativas compartilhadas entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 154). Em virtude disso, constituem práticas pautadas na tomada de decisões acerca dos propósitos que se pretende atingir nas situações educacionais, o que extrapola em muito os limites da sala de aula. Decisões essas cujos desdobramentos repercutem no interior das instituições por meio das quais os sujeitos, nas relações com os outros, constroem sua subjetividade, passando, especialmente, pela família e pela escola. Por tudo isso, concordamos com a autora quando a mesma afirma que a prática pedagógica é uma prática política que precisa explicitar sua intencionalidade, dialogando com os coletivos com que atua (FRANCO, 2012).

Não obstante, ao discutir mediações da prática pedagógica na educação infantil Martins (2019, p. 42) afirma que ao tratar da prática pedagógica estamos nos referindo a “prática planejada por um adulto, um par mais desenvolvido, para mediar à educação do ser humano”. Portanto, a autora corrobora a ideia de que a prática pedagógica está voltada para a educação dos sujeitos de forma sistematizada. Diante das ideias aqui expostas, entendemos a prática pedagógica como atividade educativa, política, cientificamente fundamentada e sistematizada que, considerando as especificidades dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem, tem como objetivo a apropriação do conjunto da produção social e historicamente acumulada pela coletividade dos seres humanos, favorecendo, assim, a humanização dos sujeitos que dela se apropriam.

Dentre os estudos que localizamos e analisamos, apenas Albuquerque (2015) explicita a prática pedagógica como eixo central da sua investigação. A pesquisadora objetivou compreender, em contexto de colaboração e de reflexão crítica, a explicitação da unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores da educação superior. A mesma também adota Franco (2012) como referência para fazer a distinção entre os três tipos de prática e, por sua vez, parte do entendimento de que a prática pedagógica “[...] é um processo interativo, sistemático, crítico-reflexivo em que teoria e prática formam uma unidade” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 35). De fato, a prática pedagógica supõe uma relação indissociável entre esses elementos. Por isso, nosso entendimento sobre o que seja prática pedagógica remete à atividade cientificamente fundamentada que tem como objeto os processos educacionais,

considerando suas especificidades em diferentes tempos e espaços, orientando formas de organizá-los, executá-los e fazê-los coerentes ao tipo de sociedade que se pretende formar.

Respondendo à pergunta “toda prática docente é uma prática pedagógica?”, Franco (2012) responde que nem sempre, pois isso vai depender exatamente da intencionalidade com que o professor realiza seu trabalho, considerando todas as implicações que decorrem das suas escolhas. Se é uma prática coerente com as finalidades da educação, exercida com “planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade” (FRANCO, 2012, p. 160) é pedagogicamente fundamentada, pois entende-se que esse professor tem concepções teóricas que fundamentam seu fazer docente.

Por sua vez, em estudo que buscou compreender como se constroem as representações sociais de professores médicos da UFPA sobre a docência médica e suas implicações para a sua prática profissional, Morais (2016) parte do conceito de prática educativa como fenômeno sócio-histórico e político-cultural que compreende o “[...] conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social num determinado contexto” (LIBÂNEO, 2002 *apud* MORAIS, 2016, p. 119). Embora, não explicita essa intenção, o pesquisador toma a prática educativa como ponto de partida para suas discussões, mas se debruça, especialmente, sobre a dimensão pedagógica do trabalho do professor. Dessa vez, são as ideias de Ceccim e Ferla (2009) que sustentam a noção de que a prática pedagógica se refere a um domínio específico da profissão docente, pois reflete as concepções do professor sobre as suas funções profissionais e o modo como pode realizá-las.

Além disso, o estudo destaca a importância dos saberes didático-pedagógicos para a construção de uma prática reflexiva que contemple a relação teoria-prática no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados desse estudo indicam que a partir do ingresso desses médicos na docência, existe a transição de um conjunto de representações acerca de uma prática pedagógica marcada pelo acaso, para uma prática pedagógica baseada na partilha de conhecimentos, experiências e histórias de vida, dialogando com a natureza política da prática pedagógica do professor.

Tendo esclarecido o entendimento que compartilhamos acerca de prática educativa e prática pedagógica, passamos à discussão da prática docente e à justificativa da escolha pela docência universitária como eixo central do nosso estudo.

2.3.1 Porque docência universitária

Conforme Bandeira e Ibiapina (2014) esclarecem, a prática pedagógica e a prática docente são modalidades da prática educativa, sendo esta mais ampla e multidimensional. De acordo com as autoras, a prática docente tem o atributo de ser realizada por profissional do ensino, o professor, cuja ação se efetiva em contexto escolar.

Concordando que a prática docente se realiza estreitamente relacionada com a atividade de ensino, que caracteriza as instituições escolares, precisamos considerar a importância atribuída por Franco (2012) aos conhecimentos didáticos-pedagógicos que colocam a aprendizagem como objetivo da atividade do professor. Nesse sentido, a prática docente se efetiva por meio de um conjunto de ações planejadas pelo professor e que têm como objetivo promover a aprendizagem dos alunos, passando, também, pela avaliação desse processo e de seus resultados.

Nas teses de Pitanga (2015) e Nery (2016), bem como nos artigos de Sá *et al.* (2017) e Grassi *et al.* (2016), encontramos o uso mais frequente do termo ensino para se referir à atividade que o professor desenvolve na universidade. Em Pitanga (2015) esse termo é empregado também como equivalente à prática docente. A pesquisadora recorre às ideias de Pimenta e Anastasiou (2010) para afirmar que o ensino consiste em atividade complexa que envolve diversos aspectos, ocorrendo em cenários também diversos e singulares, determinados pelo contexto e carregados de juízos de valor, requerendo opções éticas e políticas. Nesse caso, a mesma concebe prática docente (ensino) caracterizada por atributos que a revestem de caráter fortemente pedagógico. Em seu estudo, Pitanga (2015, p. 76) aproveita para criticar o fato de, na universidade, predominar ainda uma visão de ensino que cede pouco espaço à aprendizagem, “[...] observa-se uma preocupação exacerbada em ensinar em detrimento do processo transformador, que é o de educar”.

Em seu artigo, Sá *et al.* (2017) traz os resultados de uma pesquisa por meio da qual identificou, em uma amostragem de professores de diversas áreas da UFMG, as estratégias pedagógicas mais citadas, a forma como planejam suas aulas e o engajamento dos alunos nas atividades propostas em sala. Para se referir à atividade do professor, os pesquisadores adotam com frequência o termo ensino e, baseados em Aguiar Junior (2005), afirmam que esta atividade está além da mera transmissão de saberes, sendo mais uma “sinalização de caminhos para a aprendizagem”. Desta vez baseados em Wertsch (1998), os autores acrescentam que isso ocorre predominante no tempo/espaço da aula, sendo esta entendida como atividade humana baseada na ação de ensinar tendo como fim a aprendizagem do estudante. Além disso, a aula se dá por

um conjunto de ações mediadas, visto que é impossível separar o sujeito dos sistemas simbólicos e artefatos materiais empregados nas suas ações. Os resultados do seu estudo apontam para a importância do planejamento dessa atividade e indicam que o engajamento dos alunos é proporcional à estratégia adotada pelos professores. A exemplo de Pitanga (2015), seus dados, também, apontam para o desafio de superar a perspectiva de ensino associado à mera transmissão de conteúdos para caminharmos na direção de processos que favoreçam maior protagonismo dos estudantes no próprio processo de aprendizagem.

Já Grassi *et al.* (2016) investigaram a docência realizada na universidade, mas, especialmente, no contexto de mestrado profissional. Em seu artigo, os pesquisadores não esclarecem o significado adotado para o termo ensino, mas indicam que um dos desafios ainda existentes nas universidades e relatados pelos docentes participantes da pesquisa se refere exatamente à indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Diante do exposto, entendemos que o uso frequente do termo ensino para se referir à atividade do professor na universidade precisa também desvelar as especificidades da prática educativa que se efetiva nesse contexto, diante da sua complexidade e multidimensionalidade que não se restringem ao trabalho realizado pelo professor em sala de aula, mesmo que pedagogicamente fundamentado.

Apostamos no trabalho com a docência universitária por entender que este termo expressa tal multidimensionalidade, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão sem deixar, ao mesmo tempo, de revelar a essência da prática educativa voltada para a humanização dos sujeitos. Nesse momento vale a pena retomarmos a discussão sobre prática educativa para esclarecer essa constatação.

Verificamos que são poucos os trabalhos, em nível nacional, que discutem a prática educativa na educação superior. Dentre os estudos que analisamos, apenas quatro abordam a atividade realizada pelo professor na universidade como prática educativa (NUNES, 2014; MOURA, 2014; PINTO, 2017; SILVA, 2017b). Destes, apenas o trabalho de Nunes (2014) não foi desenvolvido no Doutorado em Educação do PPGEd da UFPI que tem a linha de pesquisa “Formação Docente e Prática Educativa”. Por isso, entendemos que a abordagem desse objeto nos trabalhos de Moura (2014), Pinto (2017) e Silva (2017b), entre outros fatores, se deve à vinculação à referida linha de estudo.

Nunes (2014) objetivou identificar, analisar e compreender as ideias dos docentes universitários dos cursos de Educação Física sobre o universo acadêmico e pedagógico, constatando as possíveis interfaces destes universos na qualidade da prática educativa que implementam. Embora não explicita o significado adotado para prática educativa, o pesquisador

nos revela que a mesma apresenta pelo menos três dimensões no contexto universitário: acadêmica, pedagógica e política.

Baseado nas ideias de Miranda (2011), Nunes (2014) explica que a denominada qualificação acadêmica diz respeito à preparação do docente para a pesquisa sobre os temas que leciona para os estudantes (publica livros e/ou capítulos de livros, publica artigos em periódicos, participa de eventos científicos da área, participa de associações e órgãos de pesquisa, etc.); ao passo que a qualificação pedagógica contempla a preparação sistematizada e continuada do professor para o exercício da docência (desenvolve e participa de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional, conhece e aplica os princípios do Projeto Político-Pedagógico da IES e do curso em que atua, conhece e utiliza a literatura que trata do planejamento da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino, elabora e desenvolve projetos de ensino, pesquisa, extensão, etc.).

No que diz respeito ao exercício da docência propriamente dita, o mesmo esclarece que esta é uma “[...] prática política, e que exige por parte do professor uma consciência mais ampliada da realidade, de forma geral, e da profissão, de maneira mais específica” (NUNES, 2014, p. 182). Segundo ele, é por meio da competência política que o professor tem a possibilidade de articular de maneira exitosa as dimensões acadêmica e pedagógica. Portanto, vemos que para esse pesquisador, a prática educativa é também política porque é contextualizada socialmente.

No âmbito das teses desenvolvidas no PPGEd/UFPI, temos a de Moura (2014), pioneira do curso no estudo de tema relacionado à educação superior, que objetivou compreender como os docentes bacharéis produzem e reconhecem o conhecimento da experiência em sua prática educativa. A mesma afirma que essa prática tem por objeto o conhecimento acumulado pela sociedade ao longo do desenvolvimento histórico-social, se configurando como fenômeno de natureza social e universal, inserindo, culturalmente, o sujeito na sociedade a que pertence, papel que pode ser assumido por diversas instituições, como escola, família, religião, entre outras. Em decorrência de sua natureza e finalidade,

[...] a educação, então, pode e deve ser exercida pelo professor do ensino superior, que assume o papel de formação do profissional, não apenas na sua dimensão técnica-profissional, mas também na formação ética e cidadã, neste sentido, o professor além da prática docente, no sentido de conduzir o conteúdo do currículo do curso, também é titular da prática educativa, enquanto formador de seus alunos para a inserção social (MOURA, 2014, p. 79-80).

A pesquisadora corrobora o entendimento de que a prática educativa é um processo mais amplo e destaca a responsabilidade do docente universitário ao realizá-la, uma vez que seus objetivos não se limitam à apropriação dos conhecimentos técnicos que garantem a execução de ações mecânicas de um determinado ofício. Defender a prática educativa como trabalho do professor universitário significa assumir um compromisso que extrapola uma perspectiva de formação profissional restrita aos critérios de competitividade da sociedade capitalista.

Em sua pesquisa, Pinto (2017) objetivou compreender as práticas educativas de docentes da educação superior com jovens africanos em processos migratórios como estudantes de cursos de graduação e pós-graduação na UFPI e na Universidade do Minho-Portugal. É interessante verificar como a pesquisadora aborda uma dimensão da prática educativa ainda não explorada em outros trabalhos, pois a mesma discorre acerca da prática educativa intercultural. Parafraseando Fleuri e Costa (2001), Pinto (2017) informa que o foco desse tipo de prática deixa de ser a transmissão da cultura homogênea e coesa, abrindo espaço para legitimar as culturas de origem de cada indivíduo e colocar em cheque a cultura hegemônica que silencia as diferentes leituras da realidade.

Infelizmente, os dados empíricos da investigação revelam que a maioria dos docentes não desenvolve prática educativa intercultural, pois os jovens africanos entrevistados revelam que já sofreram algum tipo de discriminação e práticas racistas dentro e fora das universidades, inclusive por parte dos próprios professores. No entanto, os professores, também, revelam enfrentar diversas dificuldades para desenvolver uma prática nesse sentido, como falta de incentivos e apoios da universidade para afastamento visando formação básica e contínua, obstáculos para dialogar com outros órgãos institucionais como a assessoria internacional, entre outros problemas.

Outra concepção de prática educativa que evidencia seu caráter social e transformador pode ser verificada no trabalho de Silva (2017b) que analisou como a educação popular contribui para produção de práticas educativas, tendo como matriz de estudo a experiência da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) na produção de um pensamento alternativo na reinvenção do conhecimento e da universidade. Nesse caso, o caráter social da prática educativa como processo que se efetiva para além dos muros escolares e contextos formais é fortemente evidenciado pela pesquisadora. A mesma afirma que toda educação popular é fundada por uma concepção de prática educativa e acrescenta “enraizada em uma prática educativa política pedagógica, a Educação Popular se constitui no próprio movimento de luta, de resistência e de anúncio de outro mundo possível pelas classes populares (SILVA,

2017b, p. 224)”, sendo pautada em uma prática que educa para a justiça social, possuindo caráter crítico, democrático, emancipador e alternativo.

Nessa investigação, Silva (2017b) realizou entrevistas com sujeitos que participam de processos formativos na EQUIP e atuam como docentes em universidades públicas do nordeste brasileiro, considerando que a formação promovida por essa escola contribui com o desenvolvimento de práticas educativas alternativas no espaço universitário. Conforme destacado pela pesquisadora, os resultados revelam que esses “educadores-docentes” refletem a visibilidade de outros sujeitos e outros saberes que ressignificam o sentido de universidade, por meio da realização de projetos e pesquisas em diálogo com a realidade das classes populares, problematizando questões sociais como o feminicídio, a pobreza, as desigualdades sociais, os processos de exclusão educacional, entre outros (SILVA, 2017b).

As ideias discutidas até aqui nos permitem apreender que a prática educativa é abordada em suas diferentes propriedades: processo sócio-histórico e político-cultural que intervêm no desenvolvimento humano (MORAIS, 2016), tendo como objeto o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo do desenvolvimento histórico-social, visando, por meio do acesso a este, inserir o sujeito na sociedade a que pertence (MOURA, 2014); podendo acontecer em contextos formativos específicos, como é o caso da universidade, e adotando caráter crítico, democrático, emancipador e alternativo, contribuindo também para a construção de uma sociedade mais justa (SILVA, 2017b), legitimando as culturas de origem de cada indivíduo e problematizando a cultura hegemônica que silencia as diferentes leituras da realidade (PINTO, 2017), promovendo, de fato, a humanização do sujeito em sua plenitude.

Considerando as ideias discutidas e a abordagem histórico-cultural que orienta a produção desta tese, partimos da concepção de que a prática educativa é atividade social por meio da qual os indivíduos compartilham entre si as produções elaboradas pela humanidade ao longo do seu desenvolvimento social, histórico e cultural, potencializando sua relação com o meio e garantindo sua humanização.

A natureza dessa prática, de um modo ou de outro, se manifesta na essência da docência universitária, pois concordamos que a docência universitária constitui uma das modalidades por meio das quais a prática educativa acontece na sociedade e que a mesma nos permite abordar as especificidades que a educação apresenta em contexto social e, historicamente, determinado: a universidade. Não é qualquer prática educativa que ocorre nesse tempo/espaço, não é a mesma prática que se dá em outras instituições, como na família, por exemplo.

Aqui, nos ancoramos na dialética que caracteriza a dinâmica singular-particular-universal para afirmar que a docência universitária nos revela indicativos do seu universal que,

neste caso, é a prática educativa. Isso porque, entendemos com Oliveira (2005, p. 3), que “a universalidade é uma abstração que tem sua base concreta na própria realidade. Ela não pode ser compreendida por si mesma”, pois temos acesso a ela por meio de suas manifestações concretas no real. Isso significa que jamais conseguiremos ter acesso a uma prática educativa pura, em termos universais, pois a mesma existe apenas por meio de manifestações concretas e singulares, mediadas pela realidade social e histórica dos sujeitos que a realizam.

Tais manifestações trazem em si os atributos que as singularizam, mas, também, aquelas características que permitem incluí-la nessa categoria maior, universal, que só existe pelo esforço da abstração realizada pelo ser humano. A particularidade é o contexto que medeia essa relação. Portanto, podemos afirmar que a docência realizada por um profissional em sua singularidade é determinada pelas particularidades do contexto no qual se efetiva e contém, em si, atributos que nos permitem afirmar: está é da mesma forma uma prática educativa.

Por isso, quando recorremos ao estudo da docência universitária estamos nos debruçando sobre uma particularidade que é a prática educativa realizada em contexto específico, a universidade. Contudo, não é possível realizar esse movimento sem abordarmos o universo que esta particularidade constitui, que é a prática educativa enquanto processo humanizador, e, ao mesmo tempo, a singularidade por meio da qual a mesma se manifesta na realidade concreta, que é a atividade desenvolvida por um indivíduo nos seus modos de pensar, sentir e agir. Disso resulta nossa aproximação ao movimento das relações constitutivas do fenômeno em foco.

Para finalizar, se faz necessário deixar claro que a concepção de docência universitária adotada nesse trabalho indica, em sua essência, uma atividade material (articula dialeticamente dimensões objetiva e subjetiva) realizada pelo professor na universidade por meio de ações planejadas que envolvem ensino, pesquisa e extensão com o objetivo de promover a apropriação e a produção do conhecimento científico na formação crítica e reflexiva de sujeitos para atuar profissionalmente na sua relação produtiva com o meio a fim de transformá-lo em prol da melhoria da qualidade de vida das pessoas. Desse forma, justificamos nossa opção por adotar a docência universitária como foco do nosso estudo por entendermos que a mesma revela, em sua essência, as especificidades da atividade desenvolvida pelo professor nesse tempo/espço, não sendo tão ampla quanto a prática educativa em sentido *lato* nem tão específica quanto o ensino que constitui apenas uma das suas ações.

Não obstante, concordamos com Veiga (2014, p. 332) ao afirmar que a docência é construída com base na realidade da instituição educativa concreta em que se realiza e que por ser prática social, sua problematização, compreensão e transformação “[...] precisa ser

dialogada e construída nos significados [e sentidos] que emergem dos professores e alunos que a concretizam”. Exatamente por isso Franco (2012) nos lembra que não é da natureza das práticas docentes se encontrarem avulsas, ou seja, acontecerem desconectadas de um todo, de um fundamento que lhes dá sentido e direção e, nessa perspectiva, outro desafio que se apresenta é não perdermos de vista a totalidade que a mesma integra.

Dessa maneira, concluímos a seção compreendendo que as ideias aqui produzidas resultam de anseios compartilhados com os pares. Embora cada pesquisador se debruce sobre um objeto de estudo específico, como uma abelha concentrada em seu próprio voo, a cada bater de asas conseguimos ir cada vez mais longe na compreensão das problemáticas, que permeiam nosso campo de atuação e, assim, como todas as abelhas de uma colmeia ganham com os resultados do trabalho de uma única abelha, nós também temos muito a aprender quando reconhecemos a importância que a voz, os questionamos e as descobertas do outro têm a nos oferecer.

Na seção seguinte, apresentaremos indicativos da trajetória de constituição histórica da universidade e da docência universitária no Brasil.



DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL:
apontamentos que revelam sua trajetória



3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: apontamentos que revelam sua trajetória

Recentemente, foi veiculado em alguns portais de notícias, como G1, Exame e Superinteressante, a curiosa informação de que cientistas da Universidade de Harvard estão realizando estudos para analisar o voo de certas abelhas, e alguns outros insetos, a fim de descobrir como conseguem voar, mesmo enfrentando fortes ventos. Ou seja, a grande questão é: como animais tão pequenos conseguem se manter no ar apesar das condições adversas? Exatamente por isso é que se faz necessário analisar a sua trajetória de voo.

O que faremos nesta seção é algo que se assemelha a esses estudos sobre o voo das abelhas, pois nosso objetivo consistiu em analisar a trajetória percorrida pela universidade no Brasil visando compreender sua especificidade. Isso implica nos debruçarmos sobre as relações muitas vezes contraditórias que explicam sua existência e, também, sua resistência no Brasil contemporâneo. Fizemos isso baseadas em autores como Mendonça (2000), Fávero (2006), Brito e Cunha (2009), Severino (2009), Saviani (2010) e Anastasiou (2006) que abordam o movimento histórico por meio do qual se constitui a universidade brasileira.

Aqui nos referimos ao movimento que “constitui” e não que “constituiu” esse objeto por entendermos, assim como Vigotski (2007, p. 68), que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”; significa conhecer o que foi possível alcançar até o momento presente na sua linha de desenvolvimento, mas de certa forma contemplar o seu vir a ser, que se faz notar em uma trajetória que permanece em aberto. Por isso, recorreremos à categoria historicidade como bússola que orienta nossa aproximação ao movimento por meio do qual a universidade surge e resiste na realidade brasileira como construção social e histórica, com suas permanências e superações. O objetivo não consiste em detalhar, exaustivamente, os pormenores dessa trajetória, mas evidenciar seus pontos de mudanças. Esse esforço é necessário, especialmente quando reconhecemos que aspectos dessa trajetória determinam a atividade docente realizada pelos sujeitos que atuam nessas instituições.

Para darmos conta desse objetivo, a seção está organizada em duas subseções: na primeira, **Determinações sócio-históricas da universidade no Brasil**, discorreremos sobre as nuances que determinam a historicidade da universidade brasileira, considerando a relevância das lutas empreendidas pela sociedade em nível nacional e estadual para implementação dessa instituição. Além disso, apresentamos a influência dos modelos europeus na constituição do tripé ensino, pesquisa e extensão sobre o qual se sustenta a universidade no Brasil. **Condições**

de trabalho que determinam o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão é a segunda subseção, nela abordamos questões relacionadas às condições de trabalho do professor para desenvolver essas ações na universidade, considerando o atual cenário e seus possíveis desdobramentos.

3.1 Determinações sócio-históricas da universidade no Brasil

Abordar a historicidade da universidade no Brasil nos leva à constatação de um quadro permeado por relações de resistência (MENDONÇA, 2000; FÁVERO, 2006). Resistências por parte do Estado para implantar a universidade pública no país, resistência por parte da universidade no que diz respeito à implementação de propostas do governo e resistência por parte da sociedade civil que desempenhou papel decisivo na consolidação dessa instituição.

De modo geral, os pesquisadores da área destacam que isso se reflete no surgimento tardio da universidade no Brasil, pois a ideia de que já existia educação superior no período colonial está assentada no fato de que os colégios jesuítas mantinham cursos de Filosofia e Teologia. No entanto, os cursos superiores propriamente ditos passam a ser instalados no Brasil apenas a partir da chegada de D. João VI à Colônia (SAVIANI, 2010; MASETTO, 2012a).

De acordo com Mendonça (2000), se considerarmos a universidade na perspectiva da instituição que revela os modos de produção do conhecimento da civilização ocidental, especialmente como se constituiu na Europa, é preciso reconhecer que a mesma não foi, de fato, implantada em nossas terras no período colonial. A autora ressalta que as tentativas de estender aos colégios jesuítas as prerrogativas universitárias não obtiveram êxito. Disso resultou a dependência da Colônia em relação à Universidade de Coimbra, em Portugal.

Brito e Cunha (2009) afirmam que isso aponta uma especificidade na maneira de interpretar a função que a universidade pode desempenhar no desenvolvimento social, histórico e político de um país, visto que:

[...] enquanto para países de colonização hispânica, a universidade tinha como papel ajudar no processo de legitimação de uma nova cultura, o Brasil – colonizado por portugueses – percebe na universidade uma forma de ameaça ao processo de exploração” (BRITO; CUNHA, 2009, p. 48).

Havia o receio de que a universidade oferecesse condições de esclarecimento suficientes para levar os habitantes da Colônia a se rebelar contra os domínios de Portugal, especialmente a elite que poderia ter acesso a esse nível de ensino. O fracasso das iniciativas desse período

indica, conforme Fávero (2006), a política de controle por parte da Coroa portuguesa sobre quaisquer sinais de independência cultural e política da Colônia.

Anastasiou (2006) faz leitura acerca das condições em que se efetivou o desenvolvimento da universidade nas colônias sul americanas, destacando que a América espanhola já fundava sua primeira universidade em 1538, em São Domingos, enquanto no Brasil o primeiro Estatuto voltado para as Universidades viria ser decretado apenas em 1931. Disso, resultou a seguinte realidade na Colônia portuguesa: a primeira parte dos estudos era realizada nos colégios jesuítas e os estudos universitários ocorriam na metrópole portuguesa, especificamente na Universidade de Coimbra (FÁVERO, 1980; ANASTASIOU, 1998), pois a universidade de Évora, da mesma forma, localizada em Portugal, nunca teve as mesmas prerrogativas daquela (MENDONÇA, 2000).

Mesmo com a mudança da corte portuguesa para a Colônia, as primeiras iniciativas ficaram restritas ao funcionamento de escolas superiores isoladas e de caráter profissionalizante (FÁVERO, 2006). Ainda de acordo com Fávero (2006), no mesmo ano de chegada da família real portuguesa são criados o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Hospital Militar do Rio de Janeiro. Souza (1996) acrescenta que em 1810 foram criadas também no Rio de Janeiro a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, tendo esta última se tornado a primeira Escola de Engenharia do Brasil. Em 1827, foram criados cursos de Direito em São Paulo e em Recife. No entanto, conforme o autor, esses últimos estavam a serviço do poder do Estado e não da cidadania.

Mendonça (2000) esclarece que foram poucas as iniciativas concretas de constituição de uma universidade no Brasil mesmo durante o governo imperial que se limitou à manutenção e à regulamentação das instituições isoladas já existentes. A esse respeito Souza (1996, p. 48) afirma que “o perfil ideológico do Ensino Superior estruturado durante o Império estava bem definido: qualificação da elite para o exercício do poder, aristocratização do saber, profissionalização técnico-operativa e transplante de modelos europeus”. Portanto, esse nível estava voltado para a formação de parcela privilegiada da população que tinha acesso a um saber científico erudito utilizado com a finalidade de atender aos interesses da classe dominante. Brito e Cunha (2009) concordam que o surgimento desses cursos ocorreu com intenção profissionalizante e aristocrática, mas ressaltam que de qualquer forma isso contribuiu para o fortalecimento de um movimento constituído por pensadores liberais que reivindicavam a implantação da universidade como forma de favorecer a organização política e intelectual do país.

Saviani (2010) complementa que no final do império passa a ganhar força o movimento positivista que defende a desoficialização do ensino. O Decreto nº 7.247/1879 que instaura a chamada Reforma Leôncio de Carvalho proclama o “ensino livre” e as poucas iniciativas oficiais de implantar a universidade arrefecem. No entanto, em 1915, por meio do Decreto nº 11.530 que reorganiza os ensinos secundário e superior na República, o governo federal dispõe sobre a instituição de uma universidade, quando “achar oportuno”, por meio da integração de escolas superiores já existentes no Rio de Janeiro. O que se concretiza em 1920 quando a presidência institui, via Decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Conforme o Artigo 1º do referido decreto, foram reunidas três escolas: Escola Politécnica, Faculdade de Medicina e Faculdade de Direito, do Rio de Janeiro. A essa instituição foi assegurada autonomia didática e administrativa, sendo que a Faculdade de Direito continuaria a prover suas despesas “exclusivamente com as rendas do respectivo patrimônio” (BRASIL, 1920).

Portanto, a Universidade do Rio de Janeiro passou a ser a primeira instituição dessa natureza fundada legalmente pelo governo federal. Porém, de acordo com Mendonça (2000, p. 136), a reunião dessas instituições em universidade “[...] não teve um maior significado e elas continuaram a funcionar de maneira isolada, como um mero conglomerado de escolas, sem nenhuma articulação entre si [...] e sem qualquer alteração nos seus currículos, bem como nas práticas desenvolvidas no seu interior”. Esse modelo foi adotado como referência na Universidade de Minas Gerais, criada em 1927 (MENDONÇA, 2000) e na Universidade do Rio Grande do Sul em 1934 (BRITO; CUNHA, 2009). Como podemos perceber, as primeiras universidades surgem no Brasil quase que no campo do discurso, pois na prática as escolas superiores que passaram a constituir-las continuaram funcionando de maneira isolada e sem compartilhar de uma identidade política e pedagógica comum no desenvolvimento de sua função social.

A partir de 1930, durante o Governo Provisório, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública leva à implementação de reformas que contemplam os diferentes níveis de ensino baseadas num movimento centralizador que objetiva:

adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho (FÁVERO, 2006, p. 23).

Assim, verificamos a permanência de uma universidade que visa atender aos propósitos da classe dominante, favorecendo a formação da elite intelectual do país, mas, também, criando

condições de formar mão de obra qualificada para atender as demandas postas pela crescente industrialização do país.

Em 1931, ocorre a publicação do Decreto nº 19.851 contendo as diretrizes que passam a constituir o Estatuto das Universidades Brasileiras. No Artigo 5º do referido decreto há a determinação de que a unidade universitária pode resultar da integração de “pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras” (BRASIL, 1931). Concordamos com Fávero (2006) quando afirma que isso contribuiu para que a universidade permanecesse funcionando como um verdadeiro conjunto de “ilhas”, dependentes de uma administração superior, tendo o reitor e os diretores nomeados pelos respectivos governos.

Além disso, no Artigo 48, o mesmo decreto determina que o corpo docente será constituído por professores catedráticos, auxiliares de ensino, docentes livres e, eventualmente, professores contratados. Já o Artigo 33 esclarece:

[...] deverá constituir empenho máximo dos institutos universitários a selecção de um corpo docente que ofereça largas garantias de devotamento no magisterio, elevada cultura, capacidade didáctica e altos predicados moraes; (BRASIL, 1930, Art. 33).

O mesmo instrumento normativo prevê que tais competências seriam verificadas por meio de concursos de provas e títulos, destacando que o professor catedrático era responsável pela eficiência da atividade de ensino realizada na sala de aula, bem como por realizar e promover o desenvolvimento de pesquisas que contribuíssem para o progresso da ciência e o desenvolvimento cultural do país. Dessa maneira, conforme Fávero (2006), o Estatuto mantém os privilégios da cátedra que historicamente se tornou o núcleo operativo ou *alma mater* do ensino e da pesquisa nas instituições de educação superior brasileiras.

Essa estruturação da universidade brasileira que Brito e Cunha (2009, p. 51) chamaram “plástica”, aponta esta instituição como “[...] uma aliada na perpetuação de um poder hegemônico por parte do Estado, [cobrando] desta um preço que virou o seu paradoxo: liberdade/autonomia, poder, produção de conhecimento, reconhecimento social”. As autoras complementam que tal paradoxo se refere ao movimento contraditório que passa a demarcar a existência dessa instituição: por um lado, a reivindicação dos movimentos sociais por uma universidade mais democrática e autônoma diante do Estado e, por outro lado, sua utilização como instrumento de organização política do país.

Vale a pena destacar que nesse período também tivemos iniciativas que apontavam em outra direção. A Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934 por iniciativa de Fernando de Azevedo e outros intelectuais articulados ao jornal “O Estado de S. Paulo”, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935 por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, refletem os ideais do movimento de renovadores da educação (VINCENZI, 1986; MENDONÇA, 2000). De fato, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira foram signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, no qual esses e outros intelectuais da elite brasileira defendem a reorganização da educação de nosso país para “[...] desenvolver os meios de ação durável, com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 40).

Para isso, os signatários do referido documento defendem a educação que se efetiva por meio da relação escola e sociedade, pautada em princípios de solidariedade, de serviço social e de cooperação. Nesse bojo, a universidade é concebida como instituição que possui tríplice função: transmissora de conhecimentos por meio do ensino, produtora de novos conhecimentos científicos por meio da pesquisa e popularizadora das ciências e das artes (MENDONÇA, 2000). Enfatizando, portanto, seu vínculo com a sociedade.

Vincenzi (1986, p. 24) salienta que a USP surgiu com o objetivo de recuperar, pela cultura, a hegemonia política de São Paulo no cenário nacional adotando um modelo de organização que “se encaixava razoavelmente bem” nas normas oficiais em vigência naquele período. Por sua vez, a UDF “[...] é, sem dúvida, um projeto de Anísio Teixeira” (MENDONÇA, 2000, p. 137), apresentando uma identidade singular, de caráter fortemente científico e de cultivo livre do saber, desafiadora dos padrões postos para esse nível de ensino naquele período em que ainda predominava forte caráter profissionalizante e utilitarista.

Tendo lutado enfaticamente pela liberdade de cátedra integrando à UDF profissionais de diferentes correntes ideológicas e políticas, Anísio Teixeira acabou desagradando não apenas ao Governo Federal, mas também à Igreja Católica (MENDONÇA, 2003). As acusações de que esse educador levava à cabo um projeto comunista e de degradação da juventude culminaram com a sua saída da UDF e posterior abandono da vida pública (VINCENZI, 1986). Essa experiência de grande relevância cultural nesse nível de ensino perdurou apenas até 1939 quando a UDF foi extinta pelo Decreto-lei nº 1.063.

Os cursos da UDF foram incorporados à Universidade do Brasil (UB), criada a partir da Universidade do Rio de Janeiro por meio da Lei nº 452/1937. De acordo com Mendonça (2000), o Ministro da Educação naquele período, Capanema, atribui à nova instituição a finalidade de

controle e padronização do ensino superior no país, o que suscita a discussão acerca das finalidades da própria universidade, “tendo em vista que uma das suas demandas essenciais, como instituição historicamente constituída, tem sido a de autonomia, particularmente acadêmica, com relação às demais instituições da sociedade e especificamente com relação ao Estado” (MENDONÇA, 2000, p. 135).

Nesse quesito, Fávero (2006) contribui destacando que a referida lei sequer menciona o princípio de autonomia da universidade e determina a permanência da escolha de reitores e diretores pelo presidente da República. No entanto, outra questão entra na pauta da lei: seus Artigos 29 e 30 proíbem alunos e professores de adotar, oficial e coletivamente, qualquer atitude de caráter político-partidário, bem como de comparecer ao trabalho ou a quaisquer solenidades universitárias, usando uniforme ou emblema de partidos políticos. “Essas determinações não seriam de estranhar, considerando-se o contexto em que elas são elaboradas” (FÁVERO, 2006, p. 27). Obviamente, havia o interesse por parte do governo de controlar a postura adotada por professores e alunos nesse espaço privilegiado de produção do conhecimento que viria, de alguma forma, determinar os rumos do desenvolvimento científico e cultural do país.

Vale lembrar que o período de 1937 a 1945 compreende o Estado Novo sob a presidência de Getúlio Vargas, marcado pela crise do sistema oligárquico tradicional e pela transferência de poder dos governos estaduais para o âmbito nacional (MENDONÇA, 2000). Souza (1996, p. 52) esclarece que no âmbito social, a aristocracia rural perdeu espaço para a burguesia rural e comercial, ao passo que no âmbito educacional iniciava-se política autoritária que “arrefeceu o anseio de modernização da Educação para uma sociedade em mudança [...] e introduziu o ensino religioso nas escolas federais, estaduais e municipais do país”. Dessa maneira, temos um projeto de educação que não está preocupada em promover a emancipação política dos sujeitos.

A partir dos anos 1950, o intenso processo de industrialização e crescimento econômico do país leva ao desenvolvimento de uma consciência, por parte de vários setores da sociedade, acerca dos limites e da situação precária das universidades. Tal consciência é denominada por Brito e Cunha (2009, p. 56) de “estrutura psicológica coletiva” sobre a necessidade de lutar por “autonomia e liberdade de organização e de expressão”. Nesse período se intensifica a mobilização organizada dos estudantes especialmente por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE) que havia sido criada ainda em 1937 no Rio de Janeiro.

No processo de tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se intensifica o debate desencadeado, sobretudo, pela disputa entre escola pública e escola privada, passando a envolver outros sujeitos da sociedade civil, para além daqueles que

protagonizavam a discussão apenas no âmbito acadêmico. Se delineia, então, um movimento em prol da modernização da educação superior no Brasil que atinge seu ápice nos anos 1960 (FÁVERO, 2006).

Ainda de acordo com Brito e Cunha (2009), a UNE se junta aos professores e participa ativamente desse movimento a partir de 1961, em defesa de uma reforma que favoreça:

quebra das barreiras entre as faculdades da mesma Universidade; criação de institutos de pesquisa; organização do regime departamental; trabalho docente e discente em tempo integral; extinção da cátedra vitalícia; estruturação da carreira docente tendo como orientação a formação destes através dos cursos de pós-graduação, de tempo de serviço e de realizações profissionais; remuneração justa aos professores e assistência aos estudantes, como bolsas, alimentação, alojamento e trabalho remunerado dentro da Universidade; e incentivo à pesquisa científica, artística e filosófica (CUNHA, 2000; GERMANO, 2000 *apud* BRITO; CUNHA, 2009, p. 56).

Nesse movimento, evidencia-se a defesa de uma universidade que avance na direção de abrir as portas para diferentes classes sociais e se constitua como instituição democrática. Nesse período, que contempla as décadas de 1950 e 1960, o que ocorre é uma rápida expansão do número de universidades em todo o território nacional. Segundo Mendonça (2000, p. 142), “a sua maioria, entretanto, eram universidades federais, criadas através do processo de *federalização* de faculdades estaduais ou particulares. A maioria das atuais universidades federais existentes hoje tem nesse processo a sua origem”, o que não engendra necessariamente em mudanças qualitativas das condições de funcionamento dessas instituições.

A partir de 1964 os debates e manifestações em prol da reforma universitária nessa perspectiva foram severamente contidos. De acordo com Mendonça (2000, p. 147), isso aconteceu “através da intervenção violenta nos *campi* universitários, do expurgo no interior dos seus quadros docentes, da repressão e da desarticulação do movimento estudantil”. Nesse período foi truculenta a repressão realizada contra o movimento estudantil, como bem denunciado por Mendes Jr. (1982 *apud* TORRES, 2016, p. 7): “a UNE foi uma das primeiras vítimas do golpe. Com um ódio que demonstrava o quanto ela tinha sido incomodada às classes dominantes, sua sede foi invadida e incendiada”, o que revela em muito a postura adotada pelo novo regime diante das demandas postas pela juventude para a educação superior.

Contudo, como destaca Saviani (2010), isso não inibiu a mobilização dos estudantes que ganharam as ruas e, no ano de 1968, chegaram a ocupar as principais universidades e diversas escolas instalando comissões paritárias para debater a questão. Verifica-se nesse momento

histórico o acirramento das contradições que permearam os interesses antagônicos do Estado e da comunidade acadêmica determinantes do desenvolvimento da universidade no Brasil.

Em 1968, o Decreto nº 62.937 criou um Grupo de Trabalho (GT) com a finalidade de “estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 1983, p. 1). Tal ação não deixa de ser uma medida que surge como resposta às contínuas mobilizações do movimento estudantil. O relatório final do levantamento e análise realizado pelo GT destacou a necessidade de urgente enfrentamento do problema da reforma universitária por parte do governo.

O referido relatório, “aprovado a toque de caixa” (MENDONÇA, 2000), acabou constituindo as bases sobre as quais a universidade brasileira passou a se organizar, fundamentando a reforma universitária levada à cabo em 1968 pela Lei nº 5.540. Esse dispositivo legal indica, no Artigo 2º, a universidade como modelo preferencial de organização da educação superior e determina, em seu Artigo 3º, que “as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos”. No que diz respeito à sua organização didática, verifica-se a defesa de um trabalho pautado na “unidade de funções de ensino e pesquisa” (alínea c, Artigo 11), com destaque especial para a pesquisa como ação constitutiva do objetivo principal dessa instituição. A extensão aparece em seu Artigo 40 como “oportunidades de participação [do corpo discente] em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento”.

De acordo com Saviani (2010, p. 9), a reforma universitária respondeu basicamente a duas demandas contraditórias:

de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

Portanto, a reforma universitária surge como motor de desenvolvimento da universidade na medida em que, pela superação das contradições que caracterizaram os conflitos ao longo da sua gestão, abre espaço para a reorganização do trabalho a ser desenvolvido nessas instituições. O fato é que, a partir desse momento, as universidades passaram por um processo

de consolidação, especialmente as públicas mantidas pelo governo federal (MENDONÇA, 2000).

No Rio de Janeiro, em 1972, foi reinaugurada a Cidade Universitária cujas obras haviam sido iniciadas ainda no governo de Getúlio Vargas e estavam paradas há muito tempo. Nesse local passaram a funcionar unidades da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), outrora Universidade do Brasil (UB). Esta se reestruturou inspirada na originalidade adotada na Universidade de Brasília (UnB) fundada em 1961 por Darcy Ribeiro com apoio de Anísio Teixeira (MENDONÇA, 2000), apresentando organização acadêmica em departamentos, ausência de professores catedráticos, oferta de auxílio moradia e alimentação para alunos carentes e maior participação discente nos órgãos colegiados (SILVA, 2016).

No entanto, como analisa Queiroz (2018, p. 6), a transferência de unidades da UFRJ para a Ilha do Fundão da Cidade Universitária acabou [...] “situando-a, metafórica e materialmente, numa ilha; uma Cidade Universitária que isolava entre si as várias unidades dentro da ilha. A consequência foi um conjunto de unidades isoladas da cidade numa ilha e, ao mesmo tempo, isoladas umas das outras dentro da ilha”, levando a sua fragmentação não apenas física e territorial, mas também acadêmica.

Com isso, não é possível afirmar que todos os anseios dos diferentes setores da sociedade foram atendidos pela reforma de 1968 e não seria diferente numa sociedade capitalista. Vale destacar também que, na prática, algumas mudanças tardaram se efetivar, bem como geraram resistência dentro das universidades. Fávero (2006), por exemplo, faz menção ao sistema departamental que visava garantir maior coerência interna no desenvolvimento de ensino e pesquisa. Essa estrutura deixou de ser exigência legal na organização das universidades apenas com a LDB nº 9.394/1996, porém, conforme destaca a autora, sua implementação, em muitos casos, teve caráter apenas nominal. “Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, freqüentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo” (FÁVERO, 2006, p. 34). Não obstante, pela própria natureza do regime autoritário instaurado no país a autonomia da universidade não encontrou condições favoráveis para se efetivar em sua plenitude (MENDONÇA, 2000).

A situação muda quando a Constituição Federal de 1988, determinada pelo movimento de redemocratização do país, assegura às universidades, em seu Artigo 207, “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão favorecendo maior relação entre a universidade e demais setores da sociedade, evidenciando sua função social. Saviani (2010)

afirma que a demanda dos dirigentes passou a ser garantia de receita orçamentária que viabilizasse o exercício pleno dessas condições. Por outro lado, a demanda da sociedade, de modo geral, passou a ser a expansão do número de vagas nas universidades públicas.

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, está expresso o diagnóstico que aponta o seguinte cenário naquele período: aumento das exigências do mercado de trabalho com previsão de aumento também na demanda por educação superior; crescimento do número de matrículas no ensino médio em escolas públicas; recente e rápido crescimento das matrículas nas instituições de educação superior saltando de 1 milhão e 945 mil em 1997 para 2 milhões e 125 mil em 1998; distribuição desigual de vagas por região quando considerada a rede privada que concentra maior número de matrículas nas regiões Sudeste e Centro-Oeste; e baixos índices de acesso à educação superior no Brasil quando comparado com outros países da América Latina, correspondendo a menos de 12% da população de 18 a 24 anos.

Diante desse cenário, o documento traz como metas para esse nível, entre outras: ampliar a oferta da educação superior para, pelo menos, 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos; estabelecer política de expansão que diminua a desigualdade de oferta entre as regiões do país; incentivar a criação de cursos noturnos, sequenciais e modulares para flexibilizar a formação e ampliar a oferta (BRASIL, 2001).

Em posterior análise da expansão das universidades federais, uma comissão instituída pela Portaria nº 126/2012 contendo representantes da Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), da UNE, da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, reconhece:

A elitização do acesso à educação superior passou a ser fortemente questionada e apontada como uma das formas de exclusão social. Percebeu-se então que a superação dessa situação discriminatória somente ocorreria por meio da ampliação das oportunidades de acesso à educação superior (BRASIL, 2012, p. 9).

De fato, a partir dos anos 1990 o movimento de expansão da universidade brasileira resulta em diferentes formas de organização das instituições de educação superior, favorecendo o crescimento acelerado das instituições privadas com e sem fins lucrativos (SAVIANI, 2010). De acordo com Ferreira e Lopes (2013), no caso do Piauí, a educação superior surge exatamente como iniciativa da rede privada ainda no bojo das mudanças sociais e políticas engendradas na Revolução de 1930, mas tardiamente se comparada com a experiência de outros estados do país nessa área.

Nesse período, em nível nacional, se dava início à Reforma Francisco Campos e o Governo Federal implementava projetos voltados predominantemente para a capital do Brasil (NOGUEIRA, 2006). Os investimentos realizados para expandir e/ou estruturar a educação superior pública nos demais estados e regiões foram insuficientes e o mesmo ocorreu no nosso estado que teve sua primeira IES privada fundada em 14 de abril de 1931. Esta tratava-se da Faculdade de Direito do Piauí (NOGUEIRA, 2006; FERREIRA; LOPES, 2013).

Ferreira e Lopes (2013, p. 4) destacam que a instalação de uma instituição de educação superior no Piauí foi durante muito tempo um desejo da elite intelectual do nosso estado e justifica a escolha pelo curso de Direito “[...] por seu status social e pela necessidade da formação de profissionais que pudessem ocupar cargos na magistratura e na política. É importante salientar que o número de profissionais com formação na área contribuiu também para a escolha da implantação do curso”. A grande quantidade de profissionais formados nessa área em Teresina se deve ao fato de que muitos jovens piauienses usufruíam da possibilidade de se deslocar até Recife para estudar na sua Faculdade de Direito, retornando ao Piauí para exercer a profissão.

Dessa maneira, os autores afirmam que a Faculdade de Direito de Recife exerceu forte influência na instalação e nos modos de funcionamento da Faculdade de Direito do Piauí. Ainda segundo os mesmos autores, na situação do país em crescente industrialização os fazendeiros enfrentavam dificuldade financeira para continuar enviando seus filhos a outros estados ou mesmo ao exterior para se formarem profissionalmente, motivo este que orientou o envolvimento da elite rural na luta pela educação superior piauiense.

Segundo Nogueira (2006), em 1932 devido a dificuldades financeiras os mantenedores da Faculdade de Direito transferiram a responsabilidade de sua manutenção para o Governo do Estado, passando aquele estabelecimento a ser uma instituição estadual de educação superior. Com o advento do Estado Novo, a faculdade foi desoficializada em 1938 e voltou a ser assumida pela iniciativa privada, mas desta vez contando com o apoio do Governo do Estado. Seu reconhecimento ocorreu, de fato, somente no último ano da ditadura de Vargas, em 1945.

Brito (1996 *apud* NOGUEIRA, 2006) afirma que em decorrência da necessidade de capacitar o corpo docente com formação pedagógica é criada, em 1958, a Faculdade Católica de Filosofia pela Sociedade Piauiense de Cultura. Posteriormente, foram criadas também as Faculdades de Medicina, de Odontologia e de Enfermagem em Teresina, bem como a Faculdade de Administração na cidade de Parnaíba. “Assim como em todo o Brasil, essas unidades isoladas de ensino superior reúnem-se possibilitando a instituição da Universidade

Federal do Piauí, que, sob a forma de Fundação, se torna realidade com a Lei 5.357, de 1968” (NOGUEIRA, 2006, p. 59).

No entanto, ao contrário do que possa parecer, isso não ocorreu de maneira linear ou tão harmoniosa. Em tese que aborda o processo histórico de fundação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Passos (2004) nos esclarece que a educação superior piauiense é resultado de luta que teve seu início em 1963 pela União Estadual dos Estudantes do Piauí. A autora discorre a esse respeito informando que o referido coletivo passou a publicar o brado “O Piauí exige a criação de sua universidade” por vários dias na coluna “Retalhos Universitários” do jornal “O Dia”. Com base em depoimentos de ex-integrantes do movimento, Passos (2004, p. 2) afirma que a luta se dava

[...] na veiculação da idéia através da imprensa; de pressão junto ao poder executivo e aos parlamentares federais, deputados e senadores e da propagação da bandeira em todas as ocasiões públicas, aproveitando o prestígio que gozavam na sociedade local. Nessas ocasiões, os estudantes obtinham no entusiasmo popular e no apoio dos professores, o incentivo e o reforço à luta.

Nesse cenário no qual a União Estadual dos Estudantes do Piauí ganhava força e apoio não apenas da população piauiense e da mídia, mas também da UNE, o governador Petrônio Portella aprovou em 1964 a Lei nº 2.567 que autorizava a organização daquela que seria a Universidade do Piauí (U.E.P.), pretensão esta que não chegou a sair do papel (NOGUEIRA, 2006). No entanto, depois de diversas tentativas e solicitações junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) que não obtiveram êxito surge nova oportunidade na segunda visita realizada pelo presidente Castelo Branco ao Piauí para inspecionar as obras da Usina de Boa Esperança em 1966. Na ocasião, como assinala Passos (2004), o governador solicitou a participação de jornalistas, diretores de instituições de ensino, professores, líderes e representantes de movimentos estudantes a se fazerem presentes na mobilização em prol de uma universidade.

Tal solicitação foi atendida pela sociedade de maneira que as pessoas “aplaudem o cortejo presidencial pelas ruas da cidade, comparecem à concentração em frente ao Palácio do Governo, onde ovacionam o Presidente e reivindicam a Universidade, através de faixas, cartazes e bandeiras” (PASSOS, 2004, p. 9). A autora acrescenta que, em seguida, representantes das Faculdades de Direito, Filosofia e Odontologia entregaram ao presidente um “Memorial Justificativo pela criação da Universidade”, o mesmo entregue pelo Presidente do Conselho Estadual de Educação, quando da primeira visita ao Piauí. Em 15 de novembro do mesmo ano, o presidente determina ao MEC que dê início ao processo para criação da

universidade que foi fundada em 1968, quando Artur da Costa e Silva já havia assumido a presidência da república.

Portanto, embora tenham sido apresentados indicativos legais da criação de uma universidade estadual ainda em 1964, tivemos primeiramente a instalação de uma universidade da rede federal de ensino. No que diz respeito à fundação da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Nogueira (2006) destaca que esta originou-se da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (FADEP), criada em 1984 para ser mantenedora do Centro de Ensino Superior do Piauí (CESP) e do Centro de Teleducação (CETEL). A FADEP incluía ainda o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Piauí (CDRH), órgão responsável por formar recursos humanos em nível de terceiro grau e o Centro de Pesquisa e Tecnologia Educacionais (CPTE). Ainda de acordo com Nogueira (2006, p. 81):

Passaram-se nove anos entre o marco inicial da UESPI e sua definição como universidade. Sendo que, numa sexta-feira, dia 26 de fevereiro de 1993, foi publicado, no Diário Oficial Seção 1/ 2.359, o Decreto que autorizava o funcionamento da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, instalada no Campus Pirajá em Teresina, sendo também criados os campi de Parnaíba, Floriano, Picos e Corrente.

Mesmo assim, Ferreira e Lopes (2013) informam que o credenciamento dessa IES ocorreu apenas em 1998. O que indica um longo processo percorrido, também, para a instauração definitiva dessa universidade no âmbito da sociedade piauiense. Nogueira (2006) empreende análise sobre a trajetória de desenvolvimento das duas instituições e afirma que a UESPI estava inicialmente voltada para formação de quadro docente para a educação básica, mas à medida que foi se expandindo acabou se afastando desse objetivo e ofertando também cursos considerados elitizados. A UFPI, por sua vez, se originou dos anseios da elite estabelecida e ampliou sua atuação ofertando cursos técnicos e agropecuários sem deixar de manter seus status e poder.

Em nível nacional, os anos 2000 foram marcados pelo Decreto nº 6.096/2007 que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que teve como diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários

formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
 III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
 IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
 V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
 VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007, Art. 2º).

As diretrizes apontam para preocupações que superam o aspecto quantitativo do problema. Não basta ampliar o número de vagas e garantir o acesso, mas é preciso que a universidade se reorganize a fim de promover a permanência exitosa dos discentes nos seus cursos. De acordo com Lima e Machado (2016), no que diz respeito às metas quantitativas do REUNI estas foram atendidas ainda no primeiro ano do programa, pois em 2008 o número de matrículas nos cursos de graduação presenciais em universidades federais foi de 147.277, quando o previsto era 146.762.

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014 da UFPI indica que a adesão dessa IFES ao REUNI favoreceu a expansão da sua oferta em número de cursos e de vagas, atingindo um crescimento de 91,67%. Antes da adesão ao programa a UFPI oferecia um total de 48 cursos. Com a primeira expansão ocorrida em 2006, além dos *campi* de Teresina, Parnaíba e Picos houve a criação de dois novos *campi* nas cidades de Floriano e Bom Jesus e o acréscimo de 27 cursos. Com a remodelagem da expansão ocorrida em 2007 foram acrescentados sete cursos e em 2008, mais 11 cursos de graduação. Na oferta de 2009 a UFPI já contava com um total de 93 cursos de graduação nos seus cinco *campi* (UFPI, 2010). Atualmente, a UFPI oferta 107 cursos presenciais de graduação, 15 na modalidade a distância e 47 vinculados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), totalizando 169 cursos (UFPI, 2015).

No entanto, mais do que isso, a universidade passa a ser cobrada por maior envolvimento com as questões sociais e para atender as demandas geradas pela democratização do acesso aos seus cursos, o que inclui flexibilização e dinamização do currículo, dos projetos pedagógicos, da estrutura técnico-administrativa, entre outros fatores. Martoni (2015, p. 228) nos chama a pensarmos sobre se realmente as reformas dessa natureza transformam efetivamente o quadro ou estão voltadas apenas para o aumento dos índices quantitativos, visto que a melhoria dos mesmos se faz necessária para que o país se torne mais competitivo em termos de contingente de força de trabalho e de acumulação do capital.

Nessa direção, não podemos esquecer que a expansão ocorreu, também, no âmbito da iniciativa privada por meio de ações como o Programa “Universidade para Todos” (Prouni) instituído pelo Governo Federal ainda em 2004 e que oferece bolsas de estudos parciais e integrais em IES privadas para estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas. A esse respeito, Saviani (2010, p. 14) afirma que o Prouni é “um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições”. O que se verifica nesse é a contínua disputa que demarca a relação tênue entre o público e o privado na organização e funcionamento da educação nacional como um todo.

A expansão da universidade brasileira é um dos diversos indicativos do movimento percorrido na sua constituição, demarcado pelo acirramento de contradições na disputa de interesses entre o público e o privado, centralização e descentralização, ou ainda apropriação ou produção do conhecimento. Mais do que isso, a trajetória apresentada até aqui revela que a universidade brasileira é uma conquista coletiva que resulta da luta de muitas pessoas motivadas por diversos interesses, mas que, de alguma maneira, contribuíram para a sua concretização. Esta última questão, também caracteriza a múltipla e complexa função dessa instituição no seio da sociedade, o que tem sido realizada por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão. A seguir, apresentaremos discussão acerca da constituição desse modelo acadêmico.

3.1.1 Constituição histórica do tripé ensino, pesquisa e extensão

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), a universidade brasileira recebeu a influência dos modelos europeus jesuítico, francês e alemão. Brito e Cunha (2009), por sua vez, destacam que a constituição peculiar da nossa universidade se deve a influência dos modelos alemão, francês, inglês e americano. Veremos, então, como se deu a participação dessas influências na constituição histórica da organização acadêmica da universidade no Brasil.

Anastasiou (2006) realiza discussão sistematizada acerca da história do modelo de ensino adotado nas universidades brasileiras, por isso trata-se da nossa principal interlocutora nesta questão. A mesma afirma que não se pode descartar a influência do modelo jesuítico, pois no Brasil as primeiras instituições escolares foram organizadas considerando os moldes aplicados a todas as escolas jesuíticas do mundo, fortemente caracterizadas pelo uso do método escolástico. Tal método predominou em diversas universidades da Europa, inclusive na Universidade de Paris onde se constituiu o denominado *modus parisienses* (ANASTASIOU, 2006).

Tendo estudado na referida universidade, Inácio de Loyola desenvolve os trabalhos na Colônia com a Companhia de Jesus adotando o método escolástico e o *modus parisienses* (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014). Nessa abordagem, o professor é reduzido a mero transmissor do conhecimento. Este, por sua vez,

é tomado como algo posto, indiscutível, pronto e acabado e, conseqüentemente, deve ser assim repassado, usando-se a memorização como operação essencial do processo de aprendizagem e recurso básico de ensino. Nesse processo, o estudo dos clássicos predomina, na forma de reprodução dos textos e exercícios trabalhados, no controle de uma esperada hierarquia e num processo de repetição/exercitação do preestabelecido, condicionado a um currículo fixo, determinado e organizado por justaposição de disciplinas” (ANASTASIOU, 2006, p. 60-61).

Portanto, não havia espaço ou preocupação com a produção de novos conhecimentos, pois caberia ao aluno apenas memorizar os saberes já produzidos por especialistas acerca de diversos fenômenos da realidade. O conhecimento, tido como absoluto, não era questionado e sua função social sequer constituía objeto de reflexão crítica por parte daqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Algumas características desse modelo se mantiveram mesmo quando surgiram, de fato, as primeiras escolas superiores que adotaram como principal referência de sua organização o modelo francês-napoleônico. Este modelo “se caracterizava por uma organização não-universitária, mas profissionalizante, centrada nos cursos/faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado” (ANASTASIOU, 2006, p. 61). Vale a pena destacar que a própria resistência em implantar uma universidade na Colônia resulta das influências desse modelo acadêmico.

A universidade reformada por Napoleão era uma instituição centralizada administrativamente, mas fragmentada porque funcionava exatamente por meio de instituições isoladas (ANASTASIOU, 2006). Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltam que o modelo francês adotado na Colônia caracterizava-se principalmente pela preocupação em formar quadros profissionais, atendendo a elite. Valorizava-se o domínio da língua francesa e, para além disso, a sala de aula não altera muito as características do modelo jesuítico.

O que temos nessa caracterização é a indicação da educação universitária que se inicia pela valorização da ação de ensino. Um ensino que não apela para o pensamento crítico do discente e que está assentado na memorização do conhecimento científico acabado e repassado pelo professor. De fato, nesse modelo, cabe o uso do termo, pois a ideia que se faz da relação

entre professor e aluno é a de que o professor, detentor do conhecimento, tem a capacidade de “repassá-lo” aos alunos que o recebem passivamente.

A influência do modelo alemão, ou humboldtiano, ocorreu em virtude das demandas produzidas no âmbito das relações de produção da sociedade. Anastasiou (2006) esclarece que a universidade alemã surgiu no início do século XX quando o país iniciou o esforço intencional de renovação tecnológica das suas forças produtivas, pois havia perdido o pioneirismo da revolução industrial para França e Inglaterra.

É nesse contexto que surge “uma proposta de universidade voltada para a resolução dos problemas nacionais por meio de construção científica, unindo professores – entre si e aos alunos – por meio da pesquisa [...]” (ANASTASIOU, 2006, p. 63-64). Essa proposta se consolida com a fundação da Universidade de Berlim, por Humboldt, em 1810, servindo de referência para outras universidades que vieram a ser criadas posteriormente na Europa.

Nesse modelo, se transformam consideravelmente as relações estabelecidas entre professor, aluno e conhecimento. O professor deixa de ser alguém que detém o conhecimento para ser um profissional que não apenas realiza pesquisa, mas também incentiva sua realização por parte dos alunos. O aluno é convocado a assumir papel mais ativo nesse processo porque a constante renovação e desenvolvimento do conhecimento científico passa a ser peça-chave do desenvolvimento econômico da nação.

Ainda de acordo com Anastasiou (2006), esse modelo foi assimilado, dessa maneira, pela educação superior estadunidense e a máxima de Humboldt segundo a qual “o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência” chegou ao Brasil nos anos 1960 por meio dos acordos MEC/Usaid.

Brito e Cunha (2009, p. 46) traçam um panorama dessa tripla influência no território brasileiro e afirmam que as primeiras décadas do século XX revelam a inspiração francesa com foco no ensino voltado “para a profissionalização e para a formação de carreiras liberais”. A influência alemã ganha força nos anos de 1930 com as críticas feitas ao modelo francês. Já o modelo estadunidense, de inspiração anglo-saxônica e dedicado à formação profissional para atender às demandas do mercado de trabalho, chega ao Brasil após a II Guerra Mundial, na medida em que “os ideais norteamericanos se tornam mais próximos da realidade brasileira, junto à era desenvolvimentista e à Ditadura Militar” (BRITO; CUNHA, 2009, p. 46).

No Brasil a pesquisa assume lugar de destaque na educação superior de maneira específica. Conforme bem lembra Anastasiou (2006, p. 67), a Reforma Universitária de 1968 “propôs a sistematização da pesquisa, porém estabelecendo-a na pós-graduação, deixando à

graduação a função profissionalizante”. Nesse sentido, a autora destaca que, até certo ponto, a universidade permaneceu funcionando atrelada à profissionalização nos cursos de graduação.

Severino (2009, p. 258), por sua vez, afirma que na tentativa de resolver esses problemas da universidade brasileira, alguns desejaram transformá-la em “instituição que só privilegiaria a pesquisa, que priorizaria excessivamente a pesquisa, desprestigiando seu papel educativo frente à juventude”, enquanto outros veem “como único papel da Universidade a preparação de técnicos a serviço do mercado de trabalho, numa postura meramente profissionalizante, desconhecendo a necessidade não só da formação científica mas também de uma densa e consistente formação política”. Dessa maneira, o que se desenrola é um debate acerca da própria finalidade dessa instituição no âmbito social. Vale a pena destacar que nesse debate a extensão não ganha papel de destaque, ficando à sombra das demais ações.

No entanto, apesar do dilema entre a ênfase no ensino ou na pesquisa, uma constatação é possível, a influência das demandas de mercado no papel que passa a ser desempenhado por esta instituição. Se referindo aos desdobramentos que ocorrem após a Reforma Universitária, Brito e Cunha (2009, p. 58-59) informam que “a essa altura, a inspiração acerca do modelo de Universidade brasileira já se encontrava submerso sob várias tendências, principalmente com a predominância do sistema norte-americano de pensar o conhecimento e a Universidade como espaços ligados diretamente ao mercado”. Nesse caso, tanto a profissionalização por meio do ensino quanto a produção de conhecimento por meio da pesquisa consideram os problemas postos no âmbito das relações de produção na sociedade capitalista.

A extensão, por sua vez, é um tipo de ação universitária cuja definição é mais complexa de se elaborar. De acordo com Fávero (2000, *apud* BRITO; CUNHA, 2009), esta já é realidade no Brasil desde os anos 1930, mas como ação elitizada porque estava voltada principalmente para atuação de médicos, engenheiros, advogados e outros profissionais liberais. De fato, o Estatuto das Universidades de 1931 em seu Artigo 109 institui que “a extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em benefício do aperfeiçoamento individual e colectivo”, o que seria realizado mediante a oferta de cursos intra e extra universitários, conferências e demonstrações práticas.

Sobre sua constituição histórica, Nogueira (2001 *apud* DE MEDEIROS, 2017, p. 10) esclarece que:

a Extensão Universitária surge na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, vinculada com a ideia de EDUCAÇÃO CONTINUADA, destinada não apenas às camadas menos favorecidas, mas à população adulta em geral, que não se encontrava na universidade [...] Alguns anos depois, registram-se

atividades de Extensão nas Universidades americanas, caracterizadas pela prestação de serviços na área rural e também na área urbana

Assim, a extensão surge como conjunto de ações por meio das quais a universidade pode levar à comunidade em geral os resultados do trabalho que tem sido realizado no seu interior. Isso também ocorreu com os trabalhos realizados pela UNE no âmbito da luta pela Reforma Universitária. De Paula (2013, p. 15) afirma que esse movimento se aproximou de outras pautas das lutas sociais o que se deu, por exemplo, com a criação do Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, em 1961, que “[...] mediante a literatura, o teatro, a música e o cinema, sobretudo, buscou levar às favelas e às aglomerações populares o esclarecimento, a denúncia, o protesto, a propaganda de uma nova sociedade, que era possível ser construída”.

Não obstante, conforme o mesmo autor, na Universidade de Recife a extensão universitária se manifestou fortemente por meio do trabalho empreendido por Paulo Freire na alfabetização de adultos na década de 1960. Paulo Freire mobiliza o meio acadêmico a repensar sua relação com os setores populares não apenas mediante a ação concreta de alfabetizar, mas também mediante a elaboração de metodologias que integravam o saber técnico-científico à cultura popular (DE PAULA, 2013). Dessa maneira, acompanhamos um movimento que vai do ensino focado na profissionalização e domínio passivo de conhecimentos técnico-científicos, para uma prática que valoriza os movimentos do próprio conhecimento.

Para Severino (2009), a universidade seria o espaço mais apropriado para o desenvolvimento da consciência social por parte dos profissionais que estão em formação e a extensão se apresenta como ação viável ao alcance desse objetivo. O mesmo procede ainda à seguinte reflexão:

Com efeito, o compromisso ético e político da educação, por assim dizer, se acirra nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isto porque as forças de dominação, de degradação, de pressão e de alienação, se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais. As condições de trabalho são ainda muito degradantes, as relações de poder muito opressivas e a vivência cultural precária e alienante. A distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos, muito desigual. Em outras palavras, as condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras. [...] É neste contexto estrutural e conjuntural que se impõe olhar para a realidade da educação universitária (SEVERINO, 2009, p. 255).

Considerar as contradições do cenário atual determinado pelas relações globalizadas demanda a necessidade de pensarmos ensino, pesquisa e extensão sob nova perspectiva. Como tais ações têm sido concretizadas na universidade contemporânea?

Carvalho (1990) afirma ser evidente que o ensino ainda tem ocupado a maior parte dos esforços e recursos investidos na educação superior, talvez por ser esta a sua função “mais urgente”. Masetto (2012b) corrobora a afirmativa chamando atenção para o fato de que a grande preocupação ainda reside sobre o próprio ensino que se apoia, muitas vezes, em três pilares: organização curricular baseada em disciplinas conteudistas e técnicas, em muitos casos dissociadas das necessidades do profissional que se pretende formar; corpo docente altamente capacitado em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas nem sempre com competência pedagógica; e metodologia predominantemente expositiva que privilegia o conteúdo programático a ser cumprido dentro de um tempo determinado. O mesmo autor afirma que o ensino universitário precisa levar em consideração as especificidades da aprendizagem no contexto em que esta ocorre.

A aprendizagem universitária pressupõe, por parte do aluno, aquisição e domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas de forma crítica. Iniciativa para buscar informações, relacioná-las, conhecer e analisar várias teorias e autores sobre determinado assunto, compará-las, discutir sua aplicação em situações reais com as possíveis consequências para a população, do ponto de vista ambiental, ecológico, social, político e econômico (MASETTO, 2012b, p. 84).

Dessa maneira, o ensino na universidade pode favorecer a apropriação crítica do conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade a fim de que os discentes, futuros profissionais, não apenas reconheçam os limites desses conhecimentos, mas tenham condições de produzir novos conhecimentos contextualizados que atendam as demandas da sociedade. Nessa perspectiva, entendemos que o ensino universitário consiste em ação educativa concreta, sistematizada e intencional, realizada pelo professor na e pela universidade, não se limitando ao espaço da sala de aula, visando a transformação dos discentes pela apropriação do conhecimento científico nessa perspectiva.

Sobre a pesquisa, Carvalho (1990, p. 105) afirma que a esta tem sido atribuído status qualitativamente superior às demais ações constitutivas da docência universitária, visto que a universidade é “cercada de uma aura de cientificidade por excelência”. Cunha (2006) concorda afirmando que o prestígio do professor na universidade, mesmo variando em intensidade conforme a área, está assentado, principalmente, nas suas ações de pesquisa, o que inclui publicações e participações em eventos qualificados.

Masetto (2012b, p. 31) esclarece que a pesquisa realizada pelo professor nesse contexto se efetiva também naquela “atividade que o professor realiza por meio de seus estudos e de suas

reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais, que reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado [...]”. Moita e Andrade (2009) destacam que na pesquisa existe a possibilidade de apropriação por parte dos discentes de uma ética balizada pelo bem-estar dos sujeitos contemplados nos processos de investigação.

Os autores afirmam ainda que no caso brasileiro a pesquisa universitária conhece três etapas na sua historicidade. A primeira diz respeito à aprendizagem do próprio processo de fazer ciência, como forma de desenvolver competência nacional. A segunda etapa se estende até os dias atuais por meio da criação e consolidação de programas de pós-graduação formando gerações inteiras de mestres e doutores em diferentes áreas. No entanto, isso parece ter ocorrido de modo descontextualizado, pois “[...] em grande parte ainda se produz um conhecimento desligado das necessidades populares cotidianas” (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 271). A terceira etapa, em incipiente desenvolvimento, aponta para projetos e parcerias que viabilizem o desenvolvimento da sociedade como um todo, o que já tem sido considerado como critério decisivo na aprovação de financiamento de pesquisas por algumas agências de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nessa perspectiva, entendemos que a pesquisa na universidade se efetiva por meio da produção de novos conhecimentos técnico-científicos efetivada por meio de ações concretas, intencionais e sistematizadas, de caráter investigativo, que mobilizam docentes e discentes a responder problemáticas que emergem de diferentes setores da sociedade e do conhecimento apropriado criticamente nas demais situações de ensino-aprendizagem.

Passando à extensão precisamos considerar o alerta feito por Mesquita Filho (1997) acerca do fato de que, ainda, existe dificuldade no meio universitário brasileiro sobre o entendimento do que seja extensão. Esse autor fez levantamento bibliográfico no qual conseguiu tabular 19 conceitos diferentes de extensão universitária que ele denominou de “conceitos vulgares de extensão” e se concentram em cinco categorias: extensão como curso; extensão como prestação de serviços; extensão como complemento; extensão como “remédio” – para compensar as falhas do ensino regular; e extensão como instrumento político-social, podendo estar a favor da manutenção da ordem vigente ou em prol de linha mais progressista.

Silva (1997, p. 148), por sua vez, afirma que “a palavra extensão, nesse contexto, implica em estender-se, em levar algo a algum lugar, ou até alguém”. Os cursos de extensão seriam apenas uma das diversas modalidades pelas quais a extensão pode ser objetivada por essas instituições, portanto, não se limitam a isso. Para Wahlbrink e Pacheco (2015, p. 66),

[...] a universidade coloca a disposição da comunidade cursos e programas que abrangem diversas áreas de interesse. Estas atividades objetivam o estímulo e o desenvolvimento das potencialidades pessoais, criando e ocupando espaços adequados às necessidades e expectativas das pessoas, na busca da dinamização do processo ensino e pesquisa, com a troca de saberes, além do atendimento a demandas regionais.

Diante disso, a extensão se torna um tipo de ação por meio da qual a universidade enriquece e objetiva sua relação dialética com a sociedade. De Paula (2013) complementa ao afirmar que a extensão é o que convoca a universidade para um aprofundamento da sua função como instituição comprometida com a transformação da sociedade, minimizando as assimetrias e desigualdades que marcam a apropriação social da ciência e da tecnologia. Portanto, como destaca Carvalho (1990), a concepção que se tem de extensão decorre da própria função social atribuída à universidade.

Se partimos do entendimento de que a função social dessa instituição consiste no enfrentamento das contradições que determinam as relações produtivas promovendo apropriação, produção e difusão do conhecimento técnico-científico, a extensão se apresenta como ações por meio das quais a universidade intervém nessas relações, para e com a comunidade, visando melhoria na qualidade de vida dos sujeitos e manutenção das diferentes formas de vida e recursos da natureza.

Sobre a indissociabilidade entre essas ações, Veiga (2006, p. 2) afirma que a mesma “[...] aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional”. Assim, o avanço da mercantilização da educação superior acaba se tornando mais um desafio que se soma aos demais e com os quais os sujeitos envolvidos nesse processo educativo se deparam cotidianamente. Os professores, no exercício da docência universitária, enfrentam condições de trabalho multideterminadas que nem sempre reflete as diretrizes postas pela legislação acerca da sua atividade profissional e da instituição na qual desenvolvem esse trabalho. Por isso, na subseção seguinte, apresentaremos algumas considerações sobre as condições de trabalho do professor universitário sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento das ações de ensino, de pesquisa e de extensão.

3.2 Condições de trabalho que determinam o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão

A concepção de universidade vigente, pelo menos no que diz respeito aos marcos legais, é aquela que consta no Artigo 52 da LDB 9.394/1996: “as universidades são instituições

pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Portanto, temos uma instituição que se propõe realizar as ações discutidas na subseção anterior: ensino, pesquisa e extensão.

A docência universitária tornou-se atividade “multifuncional” que continua a se tornar complexa à medida que avança o processo de globalização. No entanto, as condições de trabalho dos professores atuantes na educação superior nem sempre são coerentes com as demandas desse novo cenário. Em alguma medida, tais condições dependem do tipo de instituição em que o professor desenvolve sua atividade, da esfera administrativa, da região do país, entre outros.

No tocante às universidades públicas, Pimenta e Anastasiou (2014) informam que o ingresso nessas instituições ocorre por meio de concurso de provas e títulos, que geralmente verifica a experiência do candidato nas áreas de ensino e de pesquisa. A carga horária pode ser integral, parcial ou horista. Aquela que predomina no vínculo dos docentes das universidades públicas é a de tempo integral, sendo que nessas instituições “[...] o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas” (BRASIL, 1996, Art. 57).

As autoras esclarecem que “o tempo integral normalmente solicita do docente as três funções características da universidade; ensino, pesquisa e extensão [mas] estas devem estar integradas aos fins propostos no projeto político-pedagógico institucional, do qual o ensino é parte fundamental” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 124). Por isso, como será discutido na seção seguinte, de nada adianta possuir uma carga horária de trabalho elevada se sua qualidade não favorece o desenvolvimento crítico e político da atividade docente.

Contudo, como destacado no início desta seção, a organização interna da universidade é fortemente determinada pelas relações dialéticas e contraditórias estabelecidas com órgãos externos, com o mercado e com a sociedade de modo geral. São diversos os mecanismos de controle do trabalho realizado pelos profissionais que atuam na esfera pública e com os docentes não seria diferente.

Catani e Oliveira (1999) realizaram análise das alterações provocadas pela Gratificação de Estímulo à Docência (GED) no trabalho acadêmico. Tal mecanismo de gratificação foi instituído em 1998 pela Lei nº 9.678 e perdurou até 2008 privilegiando o ensino atribuindo maior pontuação às horas-aula de efetivo exercício em sala de aula. Segundo os autores, verifica-se por um lado

a preocupação institucional em adequar, registrar, controlar e uniformizar o desempenho docente, nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração.

Por outro, [...] cada docente empenha-se em adequar as atividades acadêmicas aos itens mais pontuados pela GED. A *aula* tornou-se o objeto mais significativo dessa adequação, sacrificando-se atividades de pesquisa, de extensão e administração (CATANI; OLIVEIRA, 1999, p. 66-67, grifo das autoras).

Dessa maneira, os docentes acabavam optando por desempenhar predominantemente ações de ensino, visto que as mesmas resultavam em maior retorno financeiro, o que indica um determinante objetivo das formas pelas quais se organizava a docência na universidade.

No âmbito da UFPI, respeitando o disposto no Decreto nº 94.664/1987 e na Portaria do Ministério da Educação nº 475/1987, a Resolução CONSUN nº 007/1992 estabelece normas e critérios para progressão funcional dos docentes da instituição, determinando que esta ocorrerá por nível e classe. Conforme o Artigo 2º, “a progressão por nível consiste na passagem de um nível para o imediatamente superior, na mesma classe, mediante a avaliação de desempenho”. Já a progressão por classe, como consta no Artigo 3º, “ocorrerá mediante titulação ou avaliação de desempenho”. No primeiro caso o professor precisa elaborar um relatório de atividades e, no segundo, na ausência do título o docente deve elaborar um memorial descritivo que é submetido a avaliação pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), conforme escala de pontuação que consta em anexo da referida resolução.

Além de outros aspectos, como o desempenho didático avaliado com a participação dos discentes mediante instrumento disponibilizado periodicamente no sistema acadêmico da instituição, a avaliação inclui: regência de classe por período letivo; atividades de docência universitária; participação em congressos e reuniões científicas; títulos e prêmios acadêmicos; produção científica, técnica ou artística; extensão; pesquisa; e funções administrativas. Interessante notar que ações de extensão e de pesquisa aparecem destacadas das demais ações de docência universitária que incluem, entre outras, orientação de iniciação científica, orientação de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) e participação em bancas de concursos.

Podemos verificar a valorização de ações de pesquisa, visto que, por exemplo, um projeto de extensão equivale de 5 a 15 pontos e um projeto de pesquisa equivale de 20 a 40 pontos numa avaliação na qual são necessários, de acordo com o Artigo 19 da mesma resolução, no mínimo 75 pontos em atividades de extensão e/ou pesquisa para a progressão da classe de professor Auxiliar à professor Assistente e um mínimo de 115 no caso da progressão para a classe de professor Adjunto.

No entanto, a Resolução CONSUN nº 042/2018 que dispõe sobre a carga horária semanal dos docentes do magistério superior da UFPI regulamenta que “respeitando o atendimento às necessidades de oferta de componentes curriculares, cada Departamento ou

Coordenação organizará sua distribuição no melhor interesse de seu funcionamento, buscando integrar atividades de ensino, pesquisa, extensão e representação”. Para orientar esse processo, o documento normativo institui as denominadas atividades que poderão ser consideradas para a redução da carga horária docente em sala de aula (constantes no Quadro I anexo à resolução) e as atividades a serem consideradas para a integralização da carga horária semanal que corresponda ao regime de trabalho do docente (discriminadas no Quadro II): tempo parcial (20 horas), tempo integral (40 horas) ou dedicação exclusiva.

De início, podemos verificar que a Resolução classifica as atividades desenvolvidas pelo docente em: ensino, incluindo supervisão de estágio, orientação de monitoria, orientação de TCC, orientação na pós-graduação, coordenação de grupo de estudos, entre outros; pesquisa e extensão, contemplando orientação de iniciação científica, participação em comitê de ética, coordenação de projeto de pesquisa ou extensão, orientação e tutoria de alunos em programas como o Programa de Educação Tutorial (PET), participação em conselhos editoriais e outros; gestão e representação, por meio de participação em órgãos colegiados, comissão e exercício em cargos de gestão.

Imaginemos o caso de um professor que trabalha em regime de tempo integral, isto é, com carga horária semanal de 40 horas. Se esse professor tem um total de 16 horas semanais em sala de aula, tem contadas 32 horas em atividades de ensino em virtude do horário didático-pedagógico dedicado ao planejamento dessas horas em sala de aula. Mas faltariam ainda oito horas para integralizar a carga horária semanal do seu regime de trabalho. Se ele coordena programa de pesquisa ou extensão, acrescenta duas horas à sua carga horária. Mas não é suficiente. Digamos que esse professor tenha ainda se dedicado à coordenação de um evento acadêmico-científico e por isso o mesmo consegue acrescentar duas horas (por dois semestres para o mesmo evento) à sua carga horária. Também não é suficiente. O professor pode ser ainda presidente de uma comissão como a CPA, o que corresponde a três horas semanais, o que também não é suficiente, pois resta ainda uma hora para integralizar a sua carga horária semanal. Dessa maneira, alguns professores podem optar por ministrar mais disciplinas, dedicando-se predominantemente às ações de ensino.

O que verificamos nessa situação é o acirramento de uma contradição entendida como a presença de duas forças aparentemente opostas na determinação de uma dada situação (HARVEY, 2016). Isso porque ao mesmo tempo em que se exige do professor o desenvolvimento de pesquisa e extensão para garantir sua progressão na carreira, são postos instrumentos de controle da sua carga horária que não favorecem o desempenho dessas ações. Para dedicar-se à pesquisa e à extensão, o professor precisaria desenvolver mais de um projeto

e atuar em outras frentes para atender às exigências quantitativas da carga horária, o que resulta em sobrecarga de trabalho.

De acordo com Harvey (2016, p. 16), “tensões entre as exigências conflitantes da produção organizada e da necessidade de reprodução da vida cotidiana sempre existiram, mas na maioria das vezes são latentes, e não evidentes”. Em muitos casos, é preciso que ocorram situações que demandam dos sujeitos tomada de decisões que mobilizam conhecimentos sobre a realidade ampliando seu nível de consciência sobre suas condições de vida e, especificamente, de trabalho.

Embora a elaboração da resolução em pauta tenha contado com discussões realizadas nos diferentes *campi* da UFPI, muitos professores tiveram conhecimento da mesma quando se depararam com o desafio: como coordenar projeto de pesquisa ou de extensão dedicando apenas duas horas semanais a isso, considerando que é preciso desenvolver diversas outras ações para integralizar a carga horária semanal? Existe, porém, o indicativo do movimento de mudança dessa situação. Em 16 de julho do corrente ano, a Reitoria da UFPI designou no Ato nº 1230 uma comissão para atualizar a referida resolução, incluindo diretores de todos os centros e *campi*¹². Entendemos que essa decisão reflete necessidade que atende ao próprio objetivo elaborado para o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019, quando este expressa que visa “o alcance da excelência acadêmica [...] essencialmente, na melhoria das atividades relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e internacionalização” (UFPI, 2015, p. 20).

Para o alcance desse objetivo a instituição conta com programas de fomento que incentivam a participação de docentes e discentes em ações de ensino, pesquisa e extensão, por meio de bolsas e financiamento de projetos. O fomento à participação discente ocorre por meio de bolsas viabilizadas em programas¹³ como: Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa de Educação Tutorial (PET). As bolsas desses programas são concedidas pela UFPI e por agências como CNPq, Capes e Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí (FAPEPI).

¹² Informação verificada na página que disponibiliza os Atos emitidos pela Reitoria da Universidade Federal do Piauí, disponível em: <http://ufpi.br/atos-e-spds>

¹³ Informações verificadas nas pastas correspondentes a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, disponível em: <http://ufpi.br>

Outros programas e projetos de fomento são destinados especificamente ao corpo docente visando incentivar a pesquisa e a divulgação do conhecimento científico. Entre esses, destacamos: Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa da UFPI que objetiva estimular e apoiar os docentes a submeterem projetos aos editais do CNPq, a fim de aumentar a competitividade da instituição nos referidos editais e o reconhecimento das pesquisas desenvolvidas por seus docentes; Programa de Auxílio Financeiro à Pesquisa da UFPI que tem o mesmo objetivo, mas contempla também projetos de pesquisa que tiveram o seu mérito reconhecido por comitês científicos de outras agências de fomento do país; e Programa de Incentivo à Publicação da Produção Intelectual da UFPI que se dá por concorrência via edital interno para financiamento de publicações em veículos de divulgação qualificados pelo sistema de avaliação da Capes.

Nesses casos, verificamos a importância desempenhada por agências de fomento em nível nacional e estadual que se configuram como determinações externas das ações realizadas pelo professor dentro da universidade. O CNPq é a maior agência de financiamento de pesquisas do país, tendo seus critérios de seleção adotados como referência de qualidade para muitas IES na elaboração dos seus editais de financiamento interno, como acontece na UFPI. De acordo com o portal online da instituição¹⁴, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) tendo como principais atribuições “fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros”. O CNPq concede várias modalidades de bolsas de formação e fomento à pesquisa, diretamente ou por repasse a instituições de ensino e pesquisa para as quais destina quotas de bolsas.

Por sua vez, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de acordo o Artigo 2º do seu Regimento Interno aprovado pela Portaria MEC nº 609/2008, “tem por finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País”. A instituição não se limita à oferta de bolsas para discentes de pós-graduação *stricto sensu* dentro e fora do país, mas também incentiva o desenvolvimento de pesquisas oriundas da parceria entre diferentes instituições do país, como é o caso do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad).

¹⁴ Disponível em: http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao_institucional

Esse programa, conforme consta no item 1 do seu Edital nº 71/2013, tem como objetivo apoiar financeiramente projetos conjuntos de ensino e pesquisa, realizados pela parceria de instituições distintas, “[...] que estimulem a formação pós-graduada e, de maneira complementar a graduada, e também a mobilidade docente e discente [...] que visem à diminuição das assimetrias regionais observadas no Sistema Nacional de Pós-Graduação”. Na UFPI, por exemplo, em parceria com grupos de pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o NEPSH integra o projeto “Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar”, permitindo aproximação a aspectos que constituem a dimensão subjetiva dos processos educacionais em diferentes realidades do Brasil.

Em nível estadual, temos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí (FAPEPI) vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Tecnologia (SEDET). De acordo com o portal online da instituição¹⁵, o alcance dos seus objetivos se dá por meio de financiamento de pesquisa científica e tecnológica efetivado na concessão de bolsas, capacitação e apoio a instalação de infraestrutura científica e tecnológica. Também contempla apoio à realização de eventos científicos e tecnológicos, divulgação científica e tecnológica, e auxílio financeiro a pesquisadores.

Contudo, é preciso destacar que, no corrente ano esse cenário sofreu alterações conturbadas. No mês de abril o MEC anunciou contingenciamento de cerca de 1,6 bilhão de reais do orçamento previsto para as universidades e institutos federais no ano de 2019. Esse contingenciamento incidiu apenas sobre os gastos discricionários, ou seja, aquelas despesas não obrigatórias de custeio (como água, luz, telefone, terceirizados, transporte) e de investimento (como obras e aquisição de equipamentos). Não houve alteração do orçamento destinado aos gastos obrigatórios que incluem salários e aposentadorias dos servidores.

Em nota¹⁶ divulgada em 8 de maio de 2019, o MEC informa:

o bloqueio preventivo realizado nos últimos dias atingiu apenas 3,4% do orçamento total das universidades federais. O orçamento para 2019 dessas instituições totaliza R\$ 49,6 bilhões, dos quais 85,34% (R\$ 42,3 bilhões) são despesas de pessoal (pagamento de salários para professores e demais servidores, bem como benefícios para inativos e pensionistas), 13,83% (R\$ 6,9 bilhões) são despesas discricionárias e 0,83% (R\$ 0,4 bilhão) são despesas

¹⁵ Disponível em: <http://www.fapepi.pi.gov.br/institucional>

¹⁶ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=75781:bloqueio-total-do-mec-nas-universidades-foi-de-3-4&catid=33381&Itemid=86

para cumprimento de emendas parlamentares impositivas. O bloqueio de dotação orçamentária realizado pelo MEC foi operacional, técnico e isonômico para todas as universidades e institutos, em decorrência da restrição orçamentária imposta a toda Administração Pública Federal por meio do Decreto nº 9.741, de 28 de março de 2019, e da Portaria nº 144, de 2 de maio de 2019. [...] O bloqueio orçamentário nas Universidades, como explicado anteriormente, não incluiu as despesas para pagamento de salários de professores, outros servidores, inativos e pensionistas, benefícios, assistência estudantil, emendas parlamentares impositivas e receitas próprias (MEC, 8 de maio de 2019).

No entanto, no que diz respeito às despesas discricionárias, o contingenciamento total naquele momento estava correspondendo a 30% do que foi previsto para o ano. Ainda segundo o MEC, a medida foi tomada porque a arrecadação de impostos não estava atingindo a meta prevista para os primeiros meses do ano, mas que o dinheiro poderia voltar às universidades. Posteriormente, em nota divulgada no dia 22 de maio, o MEC informou que não precisaria aplicar o último contingenciamento no valor de R\$ 1,6 bilhão. Ainda assim, a pasta contava com R\$ 5,8 bilhões contingenciados, valor estabelecido pelo Decreto nº 9.741, de 29 de março¹⁷.

No âmbito da UFPI foi divulgada nota ao público no dia 7 de maio sobre o contingenciamento de 30% do seu orçamento, informando:

A decisão impacta diretamente no funcionamento da Universidade, comprometendo gravemente sua capacidade de cumprir com as atividades administrativas e acadêmicas. O bloqueio representa um corte total de mais de **33 milhões** de reais:

- a) mais de **1,5 milhão** dos programas de Ensino, Pesquisa e Extensão (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica (PIBITI), Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), Programa de Monitoria, etc.);
- b) mais de **2,8 milhões** para o funcionamento das três escolas vinculadas (Colégios Técnicos de Teresina, Floriano e Bom Jesus);
- c) e **28,7 milhões** para o funcionamento do Ensino Superior.

O corte afeta diretamente os serviços de vigilância, limpeza, fornecimento de energia e água, manutenção de equipamentos, transporte, dentre outros. Merece ser destacado que o bloqueio anunciado representa aproximadamente **50% dos recursos** previstos no orçamento para o período de maio a dezembro [grifos no original] (UFPI, 2019, p. 1).

A isso seguiram-se diversas manifestações de docentes, discentes e técnicos de universidades e institutos federais brasileiros, bem como estudantes brasileiros no exterior que

¹⁷ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=76391:ministerio-da-educacao-nao-implementara-ultimo-contingenciamento-de-r-1-6-bilhao&catid=222&Itemid=86

se mobilizaram para protestar contra tais medidas. Os debates se intensificaram e foram diversas as frentes de luta, pois os sujeitos da comunidade acadêmica passaram a fazer uso também das redes sociais como forma de manifestar sua indignação ou apoio diante da situação.

Por meio do Decreto nº 10.028 publicado no dia 27 de setembro de 2019 parte dos recursos que estavam bloqueados foram descontingenciados. Do total de 1,990 bilhão de reais liberados, 58% voltaram para universidades e institutos federais. No dia 18 de outubro, em coletiva de imprensa, o ministro da educação Abraham Weintraub anunciou descontingenciamento de cerca de 1,1 bilhão de reais informando que, com isso, 100% do valor para despesas discricionárias desses ano foi liberado¹⁸.

Não é a primeira vez que ocorre contingenciamento na área da educação e especificamente na educação superior. Mas, nesse caso, o cenário fez ecoar novamente a questão: qual a função social da universidade? Isso se deve ao fato de que o contingenciamento veio acompanhado de um questionamento acerca do trabalho que tem sido realizado nessas instituições. Inicialmente, em entrevista ao jornal “O Estado de S. Paulo” do dia 30 de abril de 2019, o ministro da educação havia anunciado a redução de verba para três instituições: Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal da Bahia e Universidade de Brasília, justificando: “universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”. Apenas posteriormente foi divulgado pelo MEC que o contingenciamento se estenderia a todas as IFES.

Com a divulgação em redes sociais nas quais os usuários muitas vezes não se preocupam em verificar o contexto dos fatos, tal afirmativa contribuiu para gerar um discurso que acaba distorcendo e desacreditando em alguma medida o trabalho científico, tecnológico e cultural desenvolvido sob diferentes perspectivas dentro das universidades. Não obstante, tem ganhado corpo o discurso que se preocupa com o retorno prático e financeiro que as pesquisas desenvolvidas nessas instituições podem e precisam gerar.

Nessa direção, no dia 17 de julho o MEC lançou a proposta do programa “Future-se” que propõe maior autonomia financeira a universidades e institutos federais, por meio da captação de recursos próprios e autorização para contratualização com uma Organização Social. O programa foi organizado em três eixos: 1 - Gestão, governança e empreendedorismo; 2 - Pesquisa e inovação; 3 - Internacionalização. Vemos nesse caso possibilidade de estreita associação do trabalho desenvolvido na universidade com os interesses do mercado. O segundo

¹⁸ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=81431:mec-libera-100-do-orcamento-de-universidades-e-institutos-federais&catid=212&Itemid=86

eixo, por exemplo, inicialmente prevê como um de seus objetivos assegurar ambiente de negócios favorável à criação e consolidação de empresas com base tecnológica¹⁹. Vale informar que a proposta foi submetida a consulta pública e pode passar por alterações em decorrência dos resultados da mesma.

Severino (2009, p. 257) afirma que a vinculação da universidade ao mercado reforça a constatação de que ao longo das últimas quatro décadas “[...] a finalidade maior e central da Universidade está, a cada dia que passa, cada vez mais abalada, desconsiderada, está perdendo relevância, minada que está por vários movimentos e muitas contradições”. Harvey (1992) concorda apontando que no mundo capitalista verificamos a transição de muitos sistemas universitários da condição de guardiões do conhecimento e da sabedoria para produtores de conhecimento subordinado ao capital corporativo. Seria possível, portanto, falarmos de uma prática educativa que, acontecendo nessa universidade, se constitua como prática humanizadora, emancipadora, capaz de formar sujeitos críticos acerca das condições que demarcam a sua existência? Realizar ensino, pesquisa e extensão nessa perspectiva não seria assumir o projeto de sociedade assentada no movimento do mercado?

Calderón, Gomes e Borges (2016, p. 655) se debruçam sobre essa problemática e abordam a questão a partir de duas matrizes: o paradigma do consenso e o paradigma do conflito. No bojo do primeiro, a responsabilidade social da educação superior estaria centrada especificamente na operacionalização das ações de ensino, pesquisa e extensão. Neste caso, “não seria papel da universidade assumir como bandeira a solução ou a contribuição direta para a solução de problemas sociais, como desigualdade e injustiça social”.

Sob a ótica do paradigma do conflito, há o reconhecimento da importância de realizar essas ações. Contudo, “sua diferença radica na priorização de uma explícita opção político-ideológica de resistência ao avanço do neoliberalismo. Nessa perspectiva, a RSES [responsabilidade social da educação superior] representa a função pública da educação superior” (CALDERÓN; GOMES; BORGES, 2016, p. 655-656).

Lima e Machado (2016) afirmam que nesse contexto as universidades se deparam com um dilema, isto é, uma situação que pode parecer contraditória, pois de um lado recebem pressões da sociedade que financia essas instituições e demandam retornos em inovações que promovam a melhoria na qualidade de vida, mas, de outro lado, existem as pressões dos organismos supranacionais que reclamam maior engajamento na diminuição da pobreza e do analfabetismo aos governos centrais.

¹⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/78211-mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos>

Partimos do entendimento de que qualquer atividade humana, embora determinada pelas condições sociais, culturais e históricas nas quais se efetiva, não é mero reflexo ou cópia desses fatores. O sujeito não é ser passivo que se limita à reprodução das relações do meio. Cada ser humano se constitui em singularidade e sua atividade, por ser também humana, revela sua singularidade. São as experiências singulares que podem levar ao desenvolvimento de atividades coletivas cada vez mais amplas, transformadoras e revolucionárias. Assim, a universidade pode ser lócus de práticas transformadoras e emancipadoras do gênero humano.

O que vimos nessa seção foram indicativos de que a trajetória histórica da educação superior no Brasil, especialmente da universidade, se assemelha muito ao voo da abelha. Não é uma trajetória linear, parece desengonçada, repleta de altos e baixos, de turbulências. Em alguns momentos, parece que não vai resistir diante das rajadas de vento que atingem a abelha tão frágil. Mas, o voo não é interrompido. Seu movimento persiste, resiste, assim como a universidade brasileira no constante vir a ser que resulta não apenas das condições objetivas nas quais se efetiva, mas também das subjetividades envolvidas em cada luta em prol da sua existência. Na seção seguinte, discorreremos acerca do método que nos orientou ao longo do nosso próprio voo.



**FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE
NORTEIAM O ESTUDO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

July

4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE NORTEIAM O ESTUDO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Quando as abelhas pousam na flor em busca do néctar, grãos de pólen ficam presos nos pelos que envolvem seu corpo. Durante o voo de retorno ao ninho, as abelhas esfregam as pernas no próprio corpo, formando uma bolinha com o pólen que é armazenado na cavidade de suas pernas traseiras, como aparece na ilustração de abertura desta seção. Essas bolinhas que elas carregam até chegar ao ninho pesam, às vezes, mais de 40 mg, o que equivale à metade do seu peso. Isso significa um trabalho muito árduo (FUJIYOSHI, 2005) e que ocorre por meio de processo que não se dá de maneira aleatória.

Assim, como as abelhas seguem um “roteiro” ao realizarem a coleta do néctar e o transporte do pólen, na pesquisa também seguimos um caminho sistematizado, mas não de maneira instintiva. Esse caminho, que consiste na metodologia da pesquisa, está assentado no método que orienta todo o processo. De acordo com Severino (2007, p. 100), os desdobramentos metodológicos da pesquisa seguem um cuidadoso roteiro elaborado em função do método que se refere “a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica [não apenas] a própria metodologia praticada”, mas também o movimento de pensamento empreendido pelo pesquisador na leitura da realidade.

Como já assinalado, nossa pesquisa está ancorada nos aportes da Psicologia Histórico-Cultural, pois tal abordagem nos permite compreender a relação dialética objetividade-subjetividade que se constitui no movimento de produção da existência humana por meio das atividades que os sujeitos realizam, dentre elas a docência universitária. Nesse bojo recorreremos às ideias de Vigotski (2007, 2009, 2018) acerca da constituição social e histórica do psiquismo humano e das significações produzidas pelos sujeitos sobre as atividades que realizam; e às ideias de Leontiev (1978a, 1978b, 1988) sobre a estrutura psicológica da atividade que nos permite compreender os motivos que orientam a atuação do sujeito na docência.

Tal embasamento só efetiva sua coerência interna quando leva em conta a base epistemológica dessa abordagem que consiste nos princípios, leis e categorias do Materialismo Histórico Dialético. Por isso, nesta seção, nosso objetivo consiste em apresentar os fundamentos teórico-metodológicos da investigação que dizem respeito a aspectos que vão desde a lógica do método que orienta a nossa leitura da realidade até a concretização da pesquisa nos procedimentos metodológicos.

A seção está organizada em sete subseções. Na primeira, **Leis e categorias do Materialismo Histórico Dialético que medeiam o estudo da docência universitária**, trazemos discussão acerca da categoria matéria e das leis gerais do Materialismo Histórico Dialético, evidenciando como estas medeiam o estudo do objeto. **Categorias que ajudam a pensar as relações ensino, pesquisa e extensão** é a segunda subseção, na qual recorreremos a categorias como essência e fenômeno, conteúdo e forma, para discutir a docência universitária. Na terceira subseção, **A estrutura psicológica da atividade: mediações da teoria da atividade de Leontiev**, apresentamos a contribuição das ideias de Leontiev (1978a, 1978b, 1988) para o estudo da estrutura psicológica da atividade docente.

Possibilidade real de práxis criadora é a quarta subseção, na qual explicitamos as categorias que explicam o potencial que a docência universitária tem de se tornar práxis criadora. Na subseção seguinte, **A reflexão crítica como possibilidade de aproximação às significações produzidos pelo professor**, tratamos do potencial da reflexão crítica empregada na nossa técnica de produção de dados que consistiu na entrevista crítico-reflexiva mediada por registros da atividade docente. Em **Contexto e participante da pesquisa** apresentamos o perfil da docente participante da pesquisa e do contexto no qual desenvolve sua atividade docente. A última subseção, **Produção dos dados** apresenta os desdobramentos da produção dos dados por meio da observação e da realização de entrevistas com a professora participante do estudo.

4.1 Leis e categorias do Materialismo Histórico Dialético que medeiam o estudo da docência universitária

De acordo com Burlatski (1987, p. 77), “o método é o modo ou forma de movimento dos pensamentos ou de ações práticas. O método pressupõe a existência de certos princípios gerais e uma certa sequência de ações mentais e práticas”. Por isso, o método orienta de um modo geral o próprio movimento de pensamento do pesquisador, funcionando como um sistema que nos indica o caminho a percorrer desde a construção do objeto de estudo até à forma de apresentação dos resultados.

Além disso, trazemos essa colocação para destacar a necessidade de compreendermos as leis que regem o método, deixando clara a sua importância na produção do conhecimento científico. Vale a pena esclarecer que as leis e as categorias a serem abordadas não são elaborações puramente teóricas e descoladas da realidade, mas indicam movimento de pensamento que nada mais é do que abstração explicativa do movimento da própria realidade.

Exatamente por isso, como bem afirma Vázquez (2011), as ideias elaboradas por Marx não valem por si mesmas, não basta fazer constante referência às teses elaboradas por esse teórico e outros dessa abordagem, pois o que realmente continua válido não são as leis em si, mas a “análise concreta das situações concretas e análises e balanço da atividade prática correspondente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 258). Caso contrário, o método se torna rígido e deixa de ser dialético e histórico.

Mas, por onde podemos começar? De acordo com Nagel (2015, p. 19), antes de nos questionarmos sobre quais e como são aplicadas as “regras metodológicas” em questão, “[...] cabe perguntar o que é a realidade para essa epistemologia que diverge estruturalmente daquela com a qual convivemos desde o nosso nascimento”. Assim, no tópico a seguir, fazemos discussão sobre a noção de realidade e como esta se constitui.

4.1.1 A realidade na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético

As leis e as categorias de um método nos permitem penetrar na realidade para compreendê-la de maneira mais aprofundada. Dito isso, precisamos responder a alguns questionamentos que se impõem a essa afirmativa, como: o que é a realidade? É possível conhecê-la completamente?

Kosik (1976, p. 43) se debruça sobre a questão “que é a realidade?” e para respondê-la se baseia nos postulados do materialismo dialético afirmando que a realidade é totalidade concreta, isto é, “[...] um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação”. Por sua vez, totalidade é concebida 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” (KOSIK, 1976, p. 44, grifo do autor).

Assim, a realidade como totalidade concreta nos remete à ideia de integração, visto que diz respeito a um todo, à ideia de estrutura, o que significa dizer que seus elementos constitutivos não se relacionam aleatoriamente, à ideia de que esta se desenvolve, o que significa que não é imutável e vai se criando porque não está pronta e acabada, existe na medida em que está sendo produzida. Daí porque não é possível conhecê-la por completo, pois o estágio de “completude” não é atingido por essa estrutura. Além disso, o que fazemos em análise de um objeto de estudo é destacá-lo abstratamente dessa totalidade a fim de compreender sua essência, sem desconsiderar suas múltiplas determinações, isto é, as relações que determinam o fato de o mesmo integrar e ser integrado pelo todo.

Pensar nessa totalidade como algo concreto implica reconhecer a sua materialidade, reconhecer que a mesma expressa a relação dialética das dimensões subjetiva e objetiva daquele todo. Por exemplo, no que diz respeito à docência, Veiga (2014) destaca que esta é uma prática social na qual podemos destacar essas dimensões, pois ela é mediada pelas significações produzidas pelos professores, suas expectativas, as relações afetivas estabelecidas com os alunos no processo de ensino-aprendizagem, entre outros. Mas, ao mesmo tempo, é construída com base na realidade da instituição na qual se efetiva e seus determinantes, como espaço físico disponível, recursos didáticos, financiamento, entre outros. Não deixa, portanto, de ser uma atividade que tem base material fortemente evidenciada.

Conforme os princípios do Materialismo Histórico Dialético, a realidade tem na matéria a base primária dos objetos, fenômenos e processos que a constituem. Ao indicar os pressupostos desse método, Afanasiev (1982, p. 35) esclarece que “a propriedade comum de todos os objetos e fenômenos, isto é, ser uma realidade objetiva, existir para além da nossa consciência e ser refletida por ela, é expressa pela noção ou categoria filosófica da matéria”. Tal categoria, portanto, explica um aspecto básico constitutivo de toda a realidade, existe de fato e não se reduz a meras sensações elaboradas de forma limitada nos órgãos dos sentidos.

Os pensadores dessa abordagem teórica não foram os primeiros a postular a materialidade do mundo. No entanto, esta categoria era identificada com a natureza manifesta em matéria-prima e produtos resultantes de sua transformação. O seu estudo contemplava especialmente a estrutura das partículas que a constituem, desconsiderando a ação do ser humano e a vida social produzida na relação dialética com o meio.

Conforme Burlatski (1987, p. 32), os fundadores do marxismo têm o mérito de explicar “o fundamento material da vida social”. No século XIX, Engels indica as diferentes formas de movimento da matéria: a física, que diz respeito ao deslocamento dos objetos no espaço; a química, referente às relações entre as partículas inerentes à matéria (átomos e moléculas); a biológica, que é o movimento do metabolismo orgânico, considerando as moléculas e propriedades das células; e a social, relacionada à produção da própria existência do ser humano.

A base material que dá forma social ao desenvolvimento humano é apontada por Marx como “a actividade laboral do homem na esfera da produção. *O trabalho é o processo material de transformação do meio ambiente natural pelo homem.* No processo de trabalho o homem actua não só sob a natureza externa mas também se transforma a si próprio, a sua própria natureza” (BURLATSKI, 1987, p. 32, grifos do autor). A vida em sociedade não é construída apenas pelos pensamentos, desejos e vontades dos sujeitos. As relações sociais são fortemente

determinadas pelas condições objetivas das quais os indivíduos dispõem para realizar suas atividades e concretizar seus objetivos.

O trabalho que qualquer pessoa realiza se efetiva com o uso de instrumentos técnicos e simbólicos para atender a finalidades específicas. Essa finalidade, também, se refere às próprias condições materiais de vida dos sujeitos e está relacionada a expectativas, anseios e necessidades que surgem e são produzidas no cotidiano dessas pessoas. Nessa perspectiva, o trabalho tem como pontos de partida e de chegada as condições materiais de existência, e nesse processo objetividade e subjetividade se relacionam dialeticamente. Assim, em torno do trabalho se articulam as relações que constituem a vida social.

Compreendemos que a base material do nosso objeto de estudo consiste nos elementos que de fato determinam a atividade laboral a ser investigada em suas especificidades: a docência realizada pelo professor em contexto universitário, especialmente por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão.

Dessa maneira, no estudo da base material da docência universitária é preciso considerar: a própria estrutura dessa atividade realizada pelo professor (objetivo, motivos, ações, etc); as significações produzidas pelo professor e as relações intersubjetivas que medeiam o seu desenvolvimento; a instituição na qual essa atividade é requerida e desenvolvida (em termos de estrutura e funcionalidade, quantidade e qualidade, etc); os objetivos e as diretrizes postas pela legislação (diretrizes, projeto pedagógico do curso, etc.); as demandas que emergem na sociedade e os fatores que determinam as relações de produção no seu contexto, em nosso caso, numa sociedade capitalista; seus resultados, entre outros determinantes que objetivam essa atividade social.

Em decorrência dessa constatação, a base material da docência universitária não pode ser analisada sem considerarmos também as condições subjetivas que possibilitam a sua objetivação. Por isso, voltamos nosso olhar para as significações que o professor produz a respeito da atividade que realiza. A aproximação acerca dessas significações, bem como de outros indicativos da materialidade da docência universitária, se realizou pela mediação das leis e de algumas categorias do método apresentadas a seguir.

4.1.2 As leis do método como lentes para a leitura do objeto

Na consulta às obras que tratam dos fundamentos do método (CHEPTULIN, 2004; AFANASIEV, 1982; BURLATSKI, 1987), três leis figuram como as principais do Materialismo Histórico Dialético. Adotamos a nomenclatura “principais” tendo em vista que

esse termo significa, de acordo com o dicionário Aurélio (2017), “o que há de mais considerável, de mais importante”. A relevância das leis do método se evidencia na medida em que essas obras destacam o seu papel na explicação das relações constitutivas de qualquer objeto de estudo oriundo da realidade material da qual fazemos parte e ajudamos a constituir. Essas leis são: lei de unidade e luta dos contrários; lei de passagem das mudanças quantitativas às qualitativas; e lei de negação da negação.

A lei de unidade e luta dos contrários é apontada por Cheptulin (2004, p. 286) como o núcleo da dialética, pois explica exatamente a lógica inerente às relações entre os elementos constitutivos de um objeto, garantindo movimento ao mesmo, pois é “[...] o que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento a outro”. Se a matéria existe e se evidencia por meio do movimento, temos aí a importância dessa lei.

A realidade é constituída por diversos processos e objetos que, por sua vez, apresentam uma diversidade infinita de propriedades. Disso resulta que muitos deles e seus elementos apresentam características que os diferenciam ou mesmo os contrapõem entre si. Burlatski (1987) chama atenção para o fato de que sempre existem elementos intermediários na relação que se mantém entre os contrários. O mesmo autor afirma que “o processo contínuo de polarização dos contrários é precisamente a ‘luta’ dos contrários que resulta sempre, na violação do ‘equilíbrio’ entre eles e no aparecimento da desconformidade” (BURLATSKI, 1987, p. 88). Sendo a desconformidade o indicativo do ápice da contradição entre os elementos de um objeto ou entre objetos, a mesma engendra o surgimento de uma solução, isto é, um elemento/objeto/processo qualitativamente novo.

A esse respeito, Afanasiev (1982, p. 83) afirma que “o caráter contraditório dos contrários e sua capacidade de se excluírem mutuamente provoca necessariamente a luta entre eles”, mas é preciso considerar que é exatamente essa luta que “[...] constitui a fonte básica de desenvolvimento da matéria e da consciência” [grifos do autor]. Portanto, a luta dos contrários passa a constituir a mola propulsora do movimento do objeto, colocando-o em desenvolvimento. A identidade entre seus elementos impossibilitaria isso.

Os autores já mencionados classificam ainda os tipos de contradições abordadas no método. As contradições externas são aquelas que se referem às relações entre o objeto e a realidade externa da qual ele faz parte, ao passo que as contradições internas dizem respeito à interação/luta dos elementos ou aspectos constitutivos do objeto dado, sendo indispensáveis ao seu desenvolvimento (AFANASIEV, 1982; CHEPTULIN, 2004).

Para ilustrar algumas das contradições externas que determinam a docência universitária, recorremos a Almeida (2012) e Pimenta e Anastasiou (2014) que abordam a

função da universidade no contexto social contemporâneo. Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o contínuo exercício da crítica que se dá na produção do conhecimento com base na problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e já disponíveis, bem como da produção de novos conhecimentos que resultam do enfrentamento das demandas apresentadas pela sociedade. Tudo isso, conforme as autoras, ocorre sustentado na pesquisa, no ensino e na extensão. No entanto, as autoras reconhecem que a priorização dessa função social vem perdendo espaço.

O motivo está relacionado ao cenário no qual essa instituição realiza seu trabalho. As autoras citadas e Almeida (2012) concordam que a política universitária contemporânea está sendo fortemente influenciada pelas exigências do capitalismo globalizado que acaba impregnando suas formas de organização e gestão, os objetivos e formulações curriculares, as relações de trabalho, a avaliação do sistema e a própria produção do conhecimento. A pesquisa deixa de se orientar por necessidades próprias e por demandas de melhoria da qualidade de vida da comunidade, visto que “as pressões são para que ela busque a produção de conhecimentos capazes de ganhar mercado e gerar recursos” (ALMEIDA, 2012, p. 51).

No Brasil temos presenciado esse movimento que aproxima a universidade dos interesses de mercado quando se vislumbra a possibilidade de mudar as formas de gestão dos seus recursos financeiros por meio do programa Future-se que, de acordo com o MEC, tem entre seus objetivos “propiciar os meios para que os departamentos de universidades/institutos arrecadem recursos próprios, com estímulo à competição entre as unidades” e “aproximar as instituições das empresas, para facilitar o acesso a recursos privados de quem tiver ideias de pesquisa e desenvolvimento”. Que produções desenvolvidas no âmbito das ciências humanas atenderiam aos interesses de mercado a ponto de gerar recursos para essas instituições? Que áreas de conhecimento passariam a ser privilegiadas nesse cenário? Que interesses e que parcela da população seriam priorizados dentro dessas áreas? São questões que não podem ser negligenciadas.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 168), quando assume o caráter de instituição administrativa, a universidade passa a ser “regida por ideais de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, não lhe competindo discutir ou questionar sua existência e sua função social”. Portanto, essa “luta” entre aquilo que seria a vocação da universidade e as exigências postas pelo contexto neoliberal faz surgir práticas pautadas em princípios próximos à lógica de desenvolvimento que rege as grandes empresas: produtividade, excelência e inovação. É um objeto qualitativamente novo que emerge do acirramento dessas contradições externas e que nos ajudam a entender o contexto no qual o professor desenvolve sua atividade e que critérios

são considerados na avaliação do seu desempenho, priorizando a pesquisa em detrimento do ensino e da extensão. Não por acaso, alguns estudos denunciam a competitividade que permeia a relação entre os pares nesse contexto (RODRIGUES, 2016; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

Considerando, ainda, a docência universitária como foco da discussão, entendemos que algumas das contradições internas emergem quando analisamos as relações ensino, pesquisa e extensão. Tais ações são elementos que constituem a docência universitária, são ações que a caracterizam como atividade específica em contexto universitário, por isso as relações existentes entre elas são tidas como contradições internas. Mas, se defendemos que o desenvolvimento dessas ações permite o alcance de um objetivo comum, qual seria a natureza dessas contradições?

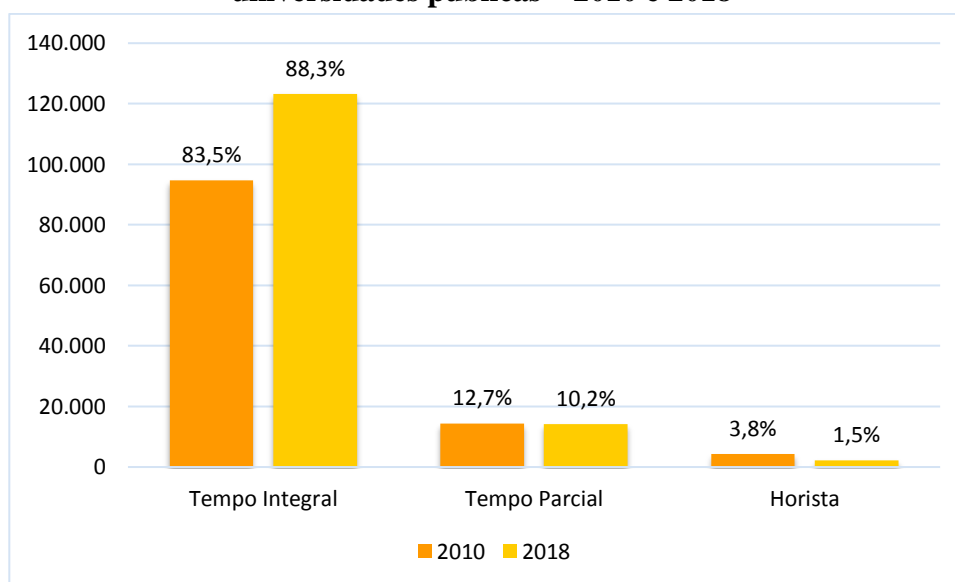
Afanasiev (1982) afirma que, além de internas e externas, existem também as contradições do tipo antagônicas e não antagônicas. As primeiras são mais agudas, mais evidentes e indicam que a existência de um elemento depende da exploração do outro, como ocorre na sociedade de classes em que o sucesso da burguesia depende da exploração da classe operária e esta não se beneficia dessa relação. Já as contradições não antagônicas se revelam entre elementos ou objetos que são diferentes entre si e cujas qualidades podem até parecer contrárias porque diferentes, mas que, mesmo assim, concorrem para um objetivo comum que pode ser o desenvolvimento de todos eles. Um exemplo são as diferentes funções desempenhadas pelos profissionais atuantes numa escola, mas que contribuem para o alcance de objetivos comuns.

Dito isso, as contradições internas que determinam as relações ensino, pesquisa e extensão são contradições não antagônicas, pois aquelas ações, embora diferentes entre si porque apresentam suas especificidades, podem contribuir para o alcance de um mesmo objetivo que é a formação de profissionais para atuar em diferentes setores da sociedade visando sua transformação. Nessa direção, Veiga (2014) salienta: as respostas que essa instituição pode dar às questões apresentadas pela sociedade, tendo em vista sua transformação, resultam daquilo que se promove nessas três ações tratadas em separado apenas para fins didático-pedagógicos para destacar suas diferentes possibilidades que, na verdade, contribuem para o alcance de um mesmo propósito. Não obstante, isso significa que as contradições externas são igualmente determinantes não apenas na definição, mas também na construção dessas respostas demandadas pela sociedade. Assim, considerar a contextualização no desenvolvimento das ações inerentes à docência universitária se torna imprescindível ao alcance dos seus objetivos.

Essa lei, também, nos ajuda a compreender a passagem das mudanças quantitativas às qualitativas. Para tratar da desconformidade que resulta na luta entre contrários, Burlatski (1987) se refere à desconformidade como uma alteração quantitativa em determinadas propriedades do objeto. De fato, em outro momento, o autor afirma que “a quantidade é a determinação das coisas e fenômenos que se manifesta nas mudanças das suas diversas propriedades” (BURLATSKI, 1987, p. 83) e essas mudanças têm um caráter contínuo e relativamente estável.

Aproveitando a oportunidade, vamos aos números. No gráfico abaixo temos dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos anos de 2010 e 2018 sobre os docentes em exercício em universidades públicas.

Gráfico 1 – Docentes em exercício por regime de trabalho em universidades públicas – 2010 e 2018



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2010, 2018).

De acordo com dados do censo, no início dessa década, em 2010, tínhamos 113.407 docentes em exercício nas universidades públicas do nosso país. Conforme consta no gráfico, deste grupo, 83,5% (94.636) com regime de trabalho em tempo integral, isto é, apresentando pelo menos uma das diversas condições favoráveis ao desenvolvimento das ações relativas à docência universitária. Os dados referentes ao ano de 2018, indicam que passamos a ter 139.713 docentes em exercício nas universidades públicas, sendo 88,3% (123.306) trabalhando em regime de tempo integral, o que revela relativo crescimento nesse quesito.

Essa mudança quantitativa revelada nos dados do censo evidencia uma das diversas propriedades materiais do fenômeno em estudo, considerado sua manifestação em nível nacional, apontando para uma tendência que sugere mais possibilidades de envolvimento do docente com as diversas ações promovidas no âmbito das universidades. Vale a pena destacar que 91,8% (um total de 128.256) dos docentes em exercício nas universidades no ano de 2018 possuem formação em cursos de mestrado ou doutorado, o que aumenta as condições de participação em ações de ensino, pesquisa e extensão.

Contudo, as mudanças quantitativas não indicam, necessariamente, transformação das relações que existem entre os elementos constitutivos do objeto. Tomando o exemplo em pauta, não basta aumentar a carga horária do regime de trabalho do professor na instituição. Para que se efetive uma transformação na docência universitária de modo a se tornar práxis criadora e revolucionária, é preciso ocorrer mudanças que se relacionam aos sentidos produzidos sobre essas ações pelos sujeitos que as realizam, à infraestrutura disponível para sua realização, às dimensões administrativas e pedagógicas de organização da instituição, às políticas e programas de fomento à pesquisa, ao ensino e à extensão. Isto é, é preciso que as mudanças quantitativas engendrem mudanças qualitativas.

Cheptulin (2004) esclarece que a qualidade integra a estrutura do objeto mediando formas de organização dos elementos e propriedades que o constituem, em consequência do que tais propriedades o distinguem e indicam sua semelhança com outras coisas. Assim, a qualidade nos permite pensar o objeto em sua totalidade, ou seja, em algo que seja mais essencial do que a mera articulação quantitativa dos seus elementos. Podemos, portanto, nos questionar: como tem sido qualitativamente aproveitado o tempo que o professor dedica às suas ações na universidade? De que condições de trabalho o professor dispõe na universidade? Que incentivos os docentes recebem para desenvolver pesquisa e extensão?

Rocha (2014), por exemplo, verificou na fala dos docentes participantes da sua pesquisa que o tempo dedicado a cumprir as exigências da Capes e do CNPq no que se refere às produções/publicações e outras dimensões da docência faz com que, direta ou indiretamente, eles dediquem menos tempo para o ensino propriamente dito. Nesse caso, é interessante pensarmos o papel que as avaliações externas desempenham nessa situação.

No âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861/2004 e operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), são considerados três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos discentes, este último ocorrendo por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Além disso, considera instrumentos

auxiliares, como dados do censo, do cadastro, Conceito Preliminar de Curso (CPC)²⁰ e Índice Geral de Cursos (IGC)²¹.

No que diz respeito à avaliação de cursos de graduação, esta ocorre em três situações: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. No instrumento adotado como referência para reconhecimento, a dimensão que contempla “Corpo docente e tutorial” é constituída por 16 indicadores, sendo um deles “Produção científica, cultural, artística ou tecnológica”. Para obtenção de conceito satisfatório nesse quesito pelo menos 50% dos docentes devem possuir, no mínimo, quatro produções nos últimos três anos (INEP, 2017). No tocante à pós-graduação, o instrumento de avaliação contém dimensão voltada, especialmente, para “Produção intelectual” distribuída em cinco itens dos quais as publicações qualificadas de docentes permanentes do programa correspondem a 60% da sua nota²².

De acordo com Mancebo e Rocha (2002), a avaliação da educação superior realizada com base na mensuração do desempenho tem levado a mudanças no próprio processo de produção de conhecimentos que passa a atender, também, necessidades de captação de recursos e bolsas, levando a ritmos intensos de produção que, em muitos casos, provocam o adoecimento do trabalhador da educação. Ainda, segundo as autoras,

Outro efeito importante das atuais avaliações sobre o trabalho docente refere-se à promessa de qualidade baseada no modelo gerencial. A qualidade gerencial se constrói a partir da competição e se fundamenta na competência e no mérito. [...] Tal como vem sendo exercitada, a avaliação os coage individualmente a alimentar sistemas de informações, para cuja consecução os recursos da microeletrônica vêm sendo amplamente utilizados; informa a cada um sobre a sua situação no todo; compara os desempenhos individuais e, de modo perverso, aprofunda a emulação entre os pares (MANCEBO; ROCHA, 2017, p. 67).

Nesse cenário, ganha impulso a corrida realizada por muitos sob a égide da cultura acadêmica de “*publish or perish*”, em português “publicar ou perecer”, que tem elevado a sobrecarga de trabalho do professor universitário.

²⁰ Indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação, com base no desempenho dos discentes no Enade, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta (corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos) (INEP, 2019). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

²¹ Indicador de qualidade que avalia as IES, considerando: média ponderada dos CPCs do último triênio; média ponderada dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível; distribuição dos discentes nos cursos graduação e pós-graduação *stricto sensu*, quando houver. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

²² Informação verificada em Ficha de Avaliação de 2017 disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>

Disso, resulta a importância de considerar as múltiplas determinações da docência universitária, em seus aspectos quantitativos e qualitativos. Concordamos quando Burlatski (1987) assinala que as mudanças qualitativas diferem das quantitativas por implicar em ruptura na continuidade destas. Afanasiev (1982), por sua vez, ressalta que a mudança da qualidade resulta na transformação do objeto em outro objeto, pois o mesmo passa a assumir outra lógica de estruturação dos seus elementos.

Ainda assim, é preciso considerar que as mudanças quantitativas e qualitativas existem num processo contínuo que demarca a existência do objeto. Isso quer dizer que as mudanças quantitativas não devem ser desconsideradas, pois as mesmas lançam as premissas necessárias ao surgimento do novo, imprescindíveis à concretização das mudanças qualitativas. Isto posto, o vir a ser da docência universitária, isto é, sua possibilidade de transformação, é mediada por mudanças quantitativas e qualitativas na sua estrutura e nas condições de sua efetivação na realidade concreta.

A terceira lei, negação da negação, é apresentada por Burlatski (1987, p. 91) como “a mais complexa das leis fundamentais da dialética”, pois mobiliza as anteriores, visto que a negação se faz presente na relação contraditória que há entre os objetos. Na contradição temos que um objeto nega o outro, é por meio da negação que um objeto põe limite à existência de outro. Além disso, a negação determina também as relações entre os elementos internos ao objeto dado, assim, evidencia-se a “autonegação do objeto”. Era disso que tratávamos quando nos referimos às especificidades de cada uma das ações: ensino, pesquisa e extensão. Pois cada uma destas é o que é, no trabalho com o conhecimento, na medida em que nega as outras não em termos de anulação, mas porque com elas mantém relação contraditória que supera e evidencia as diferenças ao mesmo tempo em que as integra num todo.

Na tentativa de esboçar como se dá a relação contraditória entre essas ações, podemos pensar da seguinte forma: o ensino, como ocorre no âmbito universitário, objetiva negar o conhecimento do senso comum que os discentes trazem sobre a profissão que pretendem exercer. Aqui o negar não é tomado no sentido de desprezar esse saber, mas no sentido de fazer os alunos avançarem, superando-o, por meio do aprofundamento nos modos de compreender a realidade proporcionado pela apropriação de conceitos científicos que explicam os seus objetos, fatos e fenômenos. A apropriação desse tipo de conhecimento se faz necessária, visto que o mesmo medeiam formas mais avançadas de transformação do meio para atender as necessidades humanas.

A pesquisa, por sua vez, possibilita a negação do ensino na medida em que mobiliza docentes e discentes a não se limitarem à mera apropriação dos conhecimentos produzidos por

outros, mas a produzirem conhecimentos mais avançados acerca dos mesmos e de novos objetos de estudo. Contudo, a pesquisa somente é possível porque origina-se do conhecimento que já se tem da realidade. É preciso que o professor ensine aos discentes como se faz pesquisa, no que consiste o método científico, que técnicas empregar na produção dos dados, entre outros. Portanto, implica no avanço do conhecimento e não na sua reconstrução do ponto inicial.

Por último, podemos dizer que a extensão nega a pesquisa quando a supera, visto que toma a compreensão adequada da realidade como ponto de partida para transformá-la visando atender as necessidades humanas. A extensão põe o conhecimento em movimento objetivando-o no âmbito das relações sociais concretas, enriquecendo-o ainda mais. Mas, dessa forma, isso somente é possível por meio da apropriação dos conhecimentos que favorecem essa transformação da realidade. A nova realidade que resulta desse movimento consiste, novamente, em ponto de partida para a continuidade no avanço do conhecimento e da sociedade.

Nessa perspectiva, entendemos que a lei negação da negação revela o movimento pelo qual o conhecimento se transforma dentro das especificidades dessas ações que, relacionadas de maneira indissociável na docência universitária, constituem práxis favorável à formação dos sujeitos mediante a transformação do contexto social de maneira criativa.

Afanasiev (1982, p. 112) salienta que a negação consiste em “elemento inalienável do desenvolvimento da própria realidade material”. Por isso, a negação não pode ser concebida como algo negativo ou prejudicial ao objeto, mas como elemento propulsor do seu desenvolvimento. A característica principal da negação dialética reside no fato de conservar aquilo que o objeto apresenta de positivo. Daí porque nos referimos à lei negação da negação também como aquela que nos permite indicar o movimento de superação. Por isso, o desenvolvimento é tido como sequência (não linear) infinita de negações.

No intuito de nos aproximarmos desse movimento, recorreremos a categorias do método que discutiremos a seguir.

4.2 Categorias que ajudam a pensar as relações ensino, pesquisa e extensão

Na seção anterior afirmamos que por meio da docência universitária é possível nos aproximarmos do universal da qual a mesma faz parte: a prática educativa. Portanto, reconhecendo que essa atividade é um tipo de prática educativa concordamos que, em última instância, trata-se de atividade formativa e humanizadora, pois pode gerar condições para que os seres humanos sejam partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente

construída, compromissados com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Mas no que consiste sua essência? Que propriedade(s) faz(em) da docência universitária aquilo que ela é? Entendemos que sua essência reside na função contraditória de, por meio da educação, preservar o conhecimento produzido historicamente pelo ser humano e, ao mesmo tempo, elaborar novos conhecimentos a fim de fazer avançar as relações produtivas dos sujeitos com o meio.

De acordo com Afanasiev (1982, p. 137), a essência de um objeto diz respeito ao “seu aspecto (ou conjunto dos seus aspectos e relações) principal, interno, relativamente estável”. É a essência que determina a natureza do objeto, é dela que provém as demais propriedades. Evitando compreensão metafísica da essência, Burlatski (1987) esclarece que esses elementos que constituem internamente o objeto são objetivos e, portanto, existem de modo concreto e não se reduzem a meras impressões do sujeito ou abstrações descoladas da realidade. A essência inexiste em si mesma, mas apenas na concreticidade dos objetos da realidade. No entanto, constitui propriedade sem a qual o objeto deixa de ser o que é.

Geralmente, em nosso primeiro contato com um objeto de estudo nos deparamos apenas com sua manifestação na condição de fenômeno. Este, ainda, de acordo com Afanasiev (1982), é a expressão aparente da essência, é a maneira por meio da qual ela se manifesta na realidade. Assim, o estudo da docência universitária se dá inicialmente pela aproximação a essa atividade na condição de fenômeno que não revela ainda a sua essência. Poderíamos afirmar, com base no que é superficialmente conhecido sobre a função da universidade na sociedade, que a docência universitária consiste apenas em atividade realizada pelo professor com o objetivo de promover a formação profissional de sujeitos que venham a desenvolver diferentes atividades no âmbito da sociedade.

No entanto, “em cada fenômeno revela-se, obrigatoriamente, a essência: porém, não de modo completo, mas apenas parcial” (AFANASIEV, 1982, p. 139). Isso significa que ao longo do estudo em que temos a possibilidade de avançar do concreto caótico para o concreto pensado, ultrapassamos o nível do imediato e, mediados pelas categorias que nos permitem penetrar no real, passamos a nos aproximar da essência do objeto que se manifesta mesmo que parcialmente.

Diante do exposto, fica evidente o valor das categorias essência e fenômeno na orientação do nosso pensamento para compreender os diferentes níveis de apresentação do objeto na realidade. Além disso, o estudo das mesmas nos permite ter acesso às demais categorias que explicam o movimento da realidade. Burlatski (1987) nos lembra que, embora a

essência do objeto não se reduza a isso, a mesma é determinada por sua forma e seu conteúdo. Consideramos, outrossim, a relevância destas categorias e é delas que trataremos a seguir.

O conteúdo é a “substância do objeto, ou mais exatamente, o seu conteúdo substancial” (BURLATSKI, 1987, p. 93). Assim, o conteúdo é constituído pelo conjunto de elementos, relações e processos que fazem parte do objeto em estudo, são aspectos inerentes à sua estrutura. Cheptulin (2004, p. 263), por sua vez, destaca que “o conteúdo não pode ser o simples conjunto dos elementos ou aspectos que constituem a coisa, ele é um processo no qual todos esses elementos e aspectos encontram-se constantemente em interação, em movimento [...]”. Nessa perspectiva, o conteúdo é movente e transforma-se, o que resulta no fato do objeto modificar-se ao longo da sua existência.

Masetto (2012a) afirma que a docência universitária demanda o domínio por parte do professor do conhecimento científico da área específica, das competências pedagógicas e da dimensão política do seu trabalho. Almeida (2012, p. 69) concorda que esta é atividade complexa formada por um conjunto de ações que “pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas”. Segundo a autora, esses elementos apresentam pelo menos três dimensões: profissional, diz respeito ao desenvolvimento da identidade profissional e a formação inicial e contínua do sujeito que a realiza; pessoal, contempla o envolvimento e o compromisso do sujeito com a docência, bem como sua compreensão acerca das condições de trabalho e formas de lidar com isso; organizacional – que se refere às condições de trabalho, de carreira e da instituição na qual atua.

As colocações dos autores nos ajudam a entender o conteúdo da docência de modo geral, mas o conteúdo da docência universitária tem sua especificidade. Como já colocamos, a docência pode ser analisada em função do tipo de organização acadêmica em que é desenvolvida (MOROSINI, 2009). No caso da docência na universidade, os elementos que a estruturam são constituídos por ações relacionadas ao ensino, à pesquisa, à gestão em diversos setores das instituições (ZABALZA, 2004) e à extensão, sendo, portanto, uma atividade que apresenta conteúdo multifacetado. Necessário se faz ressaltar que esta, como qualquer outra atividade humana, possui estrutura formada por ações e operações determinadas especialmente pelo fim que se pretende alcançar. Não obstante, esse conteúdo é constituído, também, pelos conhecimentos construídos na formação profissional dos participantes desse processo, pelas significações produzidas pelos sujeitos que a efetivam, pelas condições de trabalho disponível e produzidas ao longo do próprio desenrolar da atividade, entre outros.

Ao contrário da essência, o conteúdo “[...] é o que se desloca, o que é instável, em movimento permanente, o que se renova; a essência representa o geral na coisa, no objeto, o

conteúdo representa sempre o individual e inclui em si mesmo tanto o geral como o singular” (CHEPTULIN, 2004, p. 264), o que significa que, assim como os sujeitos se transformam, a docência universitária realizada por eles, dessa maneira, se modifica, evidenciando a relação dialética da singularidade do objeto com o universal que o constitui. Dessa maneira, ao longo da sua carreira, um mesmo professor pode viver diferentes formas de envolvimento e organização das ações que constituem o conteúdo da sua atividade. Como podemos saber disso? Isto é, como esse conteúdo se manifesta na atividade concreta realizada pelos sujeitos nesse tempo/espaço específico que é a universidade?

Afanasiev (1982, p. 132) afirma que a forma “é a estrutura ou organização do conteúdo, que não é algo externo em relação ao conteúdo, mas um elemento que lhe é internamente inerente”. Ou seja, a forma é determinada pelo conteúdo. A forma como o professor organiza sua prática depende consideravelmente dos elementos que a constituem. Por exemplo, se um professor não realiza pesquisa e atém-se ao ensino e à extensão, sua atividade apresentará uma determinada forma. Por outro lado, se é um professor que realiza todas as ações apontadas anteriormente, isto é, se sua atividade é constituída de fato por esses elementos e outros, então teremos uma outra forma de organização da docência.

Se considerarmos apenas alguns desses elementos do conteúdo da docência universitária, teremos diferentes formas dessa atividade. De acordo com Moita e Andrade (2009, p. 269),

se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade.

Com base nas colocações das autoras podemos concluir que o sentido formativo que se pretende alcançar por meio da educação promovida na universidade se efetiva em sua plenitude quando todos os elementos que a constituem, ou seja, seu conteúdo, assume uma forma favorecedora ao alcance desse objetivo. Exatamente, por isso nos debruçamos sobre a importância de considerar as relações ensino, pesquisa e extensão para além de uma articulação que, a despeito das intenções daqueles a defendem, pode se tornar superficial na iminência de não promover qualquer aproximação entre elas. Assim, é preciso investir em mediações que

aproximem pesquisa, ensino e extensão sem que cada uma dessas ações perca suas especificidades e sem que se distanciem da função social assumida pela universidade.

A mediação é responsável pela dinâmica singular que passa a existir entre essas ações de maneira recíproca e na sua relação com o todo que passam a constituir: a docência universitária. De acordo com Pontes (2010), mediação é a responsável pela densidade dos processos que resulta na sua complexidade. É a mediação, portanto, que dá movimento ao objeto que não pode ser entendida como algo imutável, visto que o movimento da matéria é absoluto.

Ao discutir a historicidade da dialética de Marx, o mesmo autor afirma que uma das principais contribuições de Hegel diz respeito exatamente ao tratamento dado à categoria mediação. Esta, em face da totalidade, “[...] é responsável pela articulação dinâmica, processual entre as partes na sua ação recíproca e o todo, considerando que cada parte se constitui em uma totalidade parcial, também complexa” (PONTES, 2010, p. 55). Isso significa que, embora ensino, pesquisa e extensão sejam elementos constitutivos de uma totalidade, cada uma delas consiste em uma totalidade parcial, além disso complexa e constituída de seus próprios elementos.

De acordo com Mézaros (2013, p. 58), Lukács defende uma concepção de mediação sem a qual não podemos pensar a totalidade que é a vida social:

[...] ‘totalidade social’ sem ‘mediação’ é como ‘liberdade sem igualdade’: um postulado abstrato – e vazio. A ‘totalidade social’ existe por e nessas mediações multiformes, por meio das quais os complexos específicos – isto é, as ‘totalidades parciais’ – se ligam uns aos outros em um complexo dinâmico geral que se altera e modifica o tempo todo. O culto direto da totalidade, a mistificação da totalidade como imediatez, a negação das mediações e interconexões complexas de umas com as outras só podem produzir um mito e, como provou o nazismo, um mito perigoso.

Assim, temos o entendimento de que mediação é exatamente a categoria que nos permite compreender os elos de ligação entre os objetos, fatos e fenômenos constitutivos do todo que é a realidade, ou, em especial, do todo que é o nosso objeto de estudo. Por esse motivo, no estudo de como as ações de ensino, pesquisa e extensão podem contribuir para a docência universitária vir a ser práxis criadora recorreremos à categoria mediação, pois seu valor heurístico consiste na explicação dos elos que garantem esse movimento que vai do possível ao real.

Kosik (1976, p. 50, grifos do autor) corrobora essa ideia ao afirmar que a “[...] totalidade significa não só que as partes se encontram em relação interna de interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima

das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes”. Pensar a realidade numa perspectiva dialética significa concebê-la como totalidade que não é mero resultado da soma das partes, mas que existe como algo qualitativamente novo pela relação integral das partes em movimento constante. Afinal, esse é um dos princípios fundantes do método aqui adotado: “o movimento é absoluto, o repouso é relativo” (AFANASIEV, 1982, p. 44). E mediação é a categoria que explica as relações que conferem dinamicidade à essa totalidade concreta.

Diante disso, quando nos referimos aos elementos que integram o conteúdo da docência e às suas determinações, estamos nos referindo, da mesma forma, as mediações que funcionam como mola propulsora do desenvolvimento dessa atividade. Daí porque reforçamos a relevância de investir em mediações que aproximem pesquisa, ensino e extensão na docência universitária, mas que também enfatizem o caráter histórico e social dessas ações. Contudo, nem todas as instituições oferecem as condições necessárias para que pesquisa e extensão sejam realizadas pelo seu corpo docente. Moura (2014) denuncia que a urgência em expandir esse nível de ensino tem levado ao surgimento de instituições que não atendem a todos os critérios de excelência apontados pela legislação, não se referindo apenas às universidades.

Oliveira e Freitas (2017) acrescentam que a globalização tem avançado cada vez mais como força poderosa que impulsiona mudanças de práticas e de concepções de mundo, multiplicando os desafios postos à educação superior. Esses desafios têm levado as IES a questionarem sua missão e responsabilidade “no sentido de preparar alunos para se tornarem cidadãos globais e profissionais capazes de atender a complexidade da sociedade atual” (OLIVEIRA; FREITAS, 2017, p. 776).

Não podemos, porém, desconsiderar as possibilidades que a atividade do ser humano faz emergir na sua relação com o meio. Sabemos que na sociedade organizada conforme os interesses do capital as situações formativas voltadas para a humanização do sujeito, em seu sentido pleno, acabam representando oportunidades mais próximas da exceção. Ainda, assim, partimos do pressuposto de que o ser humano possui a capacidade de transformar o meio e a si próprio por meio da atividade que realiza no mundo.

Além disso, se a forma que assume a docência universitária é determinada pelo seu conteúdo, os motivos que orientam o professor no exercício dessa atividade, as expectativas que elabora acerca de seus resultados, seus modos de ser na relação com os outros (pares e discentes), sua potência de agir, entre outros, são conteúdos que determinam a forma que a docência vai assumir e as possibilidades que esta pode alcançar. Vale a pena destacar que esses conteúdos dizem respeito à dimensão subjetiva da docência universitária e, por isso, é imprescindível a compreensão das nuances psicológicas da sua estruturação como atividade.

Assim, considerando que a docência universitária é atividade docente, apresentaremos elementos da teoria da atividade que medeiam a nossa compreensão acerca das formas que a mesma assume ao longo do seu desenvolvimento.

4.3 A estrutura psicológica da atividade: mediações da teoria da atividade de Leontiev

Leontiev (1978a, 1978b, 1988) compartilha dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e concorda com Vigotski (2009) na tese de que o psiquismo humano se desenvolve num processo social e histórico, culturalmente determinado. Para Leontiev (1978a, 1978b) esse desenvolvimento é mediado pela atividade, pois é por meio dela que o homem estabelece suas relações com a realidade natural e social, transformando-a e transformando a si próprio. Disso, decorre a afirmativa de que para compreender o psiquismo humano ou, como dizemos hoje, a subjetividade, podemos recorrer ao estudo da atividade realizada pelos indivíduos. De acordo com esse teórico, a estrutura da atividade, em certa medida, se aproxima da estrutura do psiquismo humano.

Mas o que é a atividade? Segundo Leontiev (1978a), a atividade especificamente humana consiste em um conjunto de processos psicologicamente organizados para atingir uma meta. Esta meta, que existe na presença de um objeto, coincide com o motivo que impulsiona o sujeito a realizar tal atividade. Embora nosso agir no mundo seja decorrente de necessidades que precisamos satisfazer, a necessidade em si não é suficiente para desencadear uma atividade. É preciso que exista na realidade objetiva em que o sujeito vive meios de satisfazer essa necessidade, pois só assim “vale a pena” entrar em atividade, visto que o fim ao qual ela se destina de fato poderá ser alcançado de alguma maneira. Quando esse objeto de satisfação da necessidade existe encontram-se aí as condições para o surgimento do motivo. Este, sim, estimula o sujeito a realizar uma atividade.

Verifica-se nas colocações realizadas por Leontiev (1978a, 1978b) que o atributo principal da atividade humana reside no fato da mesma ser intencional, pois é dirigida a um fim. Este fim implica em transformação da realidade, pois ela deixará de ser a mesma após a intervenção do sujeito, ele a modificará de alguma maneira para atender ao seu desejo. O sujeito, portanto, entra em atividade para alcançar uma situação ideal, isto é, algo que inicialmente existe apenas como objetivo projetado em sua mente que, posteriormente como resultado da atividade, será objetivado na realidade.

Por isso, para entender o sentido de uma atividade, precisamos conhecer os motivos que orientam o sujeito na sua realização (LEONTIEV, 1978a). Essa se torna uma questão

fundamental quando sabemos que, diferente do que ocorre na atividade de outros animais, na atividade humana o motivo não se evidencia tão facilmente.

A fim de entendermos essa colocação consideremos que, conforme assinala Leontiev (1978a), a atividade é constituída por componentes básicos. Estes são as ações pelas quais o sujeito a executa, sendo as mesmas desencadeadas por uma série de operações que dependem das condições materiais disponíveis para a sua efetivação. Mas o que nos interessa destacar aqui é que cada ação possui um objetivo específico que não tem relação direta e natural com o fim da atividade no seu todo. O sujeito da atividade é que, tendo organizado psicologicamente suas ações, encontra a relação entre os objetivos a serem alcançados em cada ação e o fim da atividade, bem como a relação deste com o motivo que a originou (LEONTIEV, 1978a, 1978b). Isso acontece porque essas relações são socialmente construídas e historicamente determinadas. Nas palavras do autor,

O que, de fora, parece serem ações que têm seu próprio significado para o ser humano revela-se, pela análise psicológica, como algo diferente, especificamente que são apenas meios de atingir objetivos, sendo que o motivo real parece residir num plano de vida completamente diferente. Neste caso, por trás da aparência de uma atividade, esconde-se outra atividade. E é especificamente essa atividade que entra diretamente no aspecto psicológico da personalidade, não importa qual seja o agregado de ações concretas que a realiza (LEONTIEV, 1978b, p. 11).

Isso aponta para o fato de que o motivo revela a dimensão subjetiva da atividade, uma vez que está relacionado àquilo que mobiliza as energias do sujeito porque atende aos seus interesses. Não obstante, o motivo nem sempre coincide com o fim alcançado na atividade. Segundo Leontiev (1978b), existem motivos “apenas compreensíveis” e “motivos realmente eficazes”. Os primeiros são aqueles que não coincidem com o fim da atividade e se dá, por exemplo, quando um professor realiza seu trabalho motivado, sobretudo, pela garantia de receber seu salário ao final do mês, embora o fim da sua atividade seja a apropriação do conhecimento por parte dos alunos. Situação que pode ser verificada com facilidade na sociedade capitalista.

Já os motivos realmente eficazes se aproximam do fim da atividade, o sujeito a realiza porque é motivado por um objeto que de fato está relacionado aos resultados que a atividade engendra. Porém, Leontiev (1988) faz a ressalva de que os motivos podem se modificar facilmente no decorrer das ações, pois seus resultados podem se tornar mais significativos para o sujeito do que o motivo inicial que o levara a agir. De tudo que foi exposto, resulta a necessidade de conhecermos os motivos que orientam o desenvolvimento da docência por parte

do professor, pois somente assim podemos nos aproximar dessas relações que singularizam a sua atividade.

Ressaltamos que ao longo do trabalho nos referimos ao ensino, à pesquisa e à extensão como ações não porque relegamos a um segundo plano sua complexidade, mas porque partimos da ideia de que a docência universitária é nossa referência para análise como atividade (totalidade) desenvolvida pelo professor na universidade. Ensino, pesquisa e extensão são, portanto, algumas das ações que a constituem. Isso não impede que tais ações sejam analisadas, cada uma, como atividades em si. Daí podemos dizer que o ensino se realiza por diversas ações, a pesquisa por tantas outras, o mesmo se aplicando à extensão. Considerar a estrutura psicológica da atividade docente realizada pelo professor participante da pesquisa traz a oportunidade de termos acesso a uma parcela das relações que determinam o seu fazer docente.

4.4 Possibilidade real de práxis criadora

Nesta subseção, apresentaremos nosso entendimento sobre categorias fundamentais na delimitação de nossa tese: possibilidade, em seu par dialética com realidade, e práxis. Diferentemente de Leontiev (1978a), Vázquez (2011, p. 221) desenvolve uma interpretação filosófica da atividade humana e afirma que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

Levando em conta o que é exposto por Vázquez (2011, p. 221) sobre a categoria atividade é importante deixar claro que sua definição contempla “ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada”, podendo esse agente ser físico, biológico, humano. Dessa maneira, a assertiva contempla, também, a atividade realizada por outros animais.

No que diz respeito à atividade especificamente humana, sua característica reside no fato de que o resultado a que se destina existe duas vezes e em tempos distintos. A primeira vez como resultado ideal que se pretende alcançar, como fim que determina a atividade. A segunda vez como produto real, que surge ao final da atividade e que nem sempre coincide com o objeto ideal (VÁZQUEZ, 2011). Independente da coincidência ou não entre essas duas formas de manifestação do resultado de uma atividade, esta não deixa de ser uma atividade consciente.

O fato é que por estar voltada para a transformação da realidade, a atividade humana traz consigo diversas possibilidades. Isso porque não se restringe aos limites da realidade presente, uma vez que o produto ideal a ser alcançado (VÁZQUEZ, 2011) diz respeito a uma realidade que ainda está por vir.

De acordo com Afanasiev (1982, p. 151):

O elemento novo, que se desenvolve, é indispensável, mas não surge instantaneamente. Inicialmente são criadas apenas determinadas premissas ou factores para o seu surgimento, depois estas premissas amadurecem, desenvolvem-se e, por força das leis objetivas, surge um novo objeto ou fenômeno.

Assim, podemos pensar no constante movimento de vir a ser que é inerente à realidade material. Já discutimos as propriedades da matéria e assinalamos que a essência desta se desenvolve, se transforma e também se revela no movimento. As coisas não surgem do nada, tudo que se faz real no mundo surge de premissas anteriores que permitiram o seu surgimento. Podemos, portanto, dizer que o movimento da matéria (tanto a natural como a social) se dá na constante transformação das possibilidades em realidade. “A realidade é uma possibilidade concretizada” (AFANASIEV, 1982, p. 152).

Ainda de acordo com Afanasiev (1982) e também Burlatski (1987), a dialética marxista distingue a possibilidade abstrata e a possibilidade real. A possibilidade abstrata se refere àquilo que pode vir a se tornar realidade, porque as leis objetivas que explicam o movimento da matéria o permitem, mas que nas condições históricas, isto é, no momento atual, não encontra as premissas necessárias para acontecer. Por exemplo, quando ingressa no exercício da profissão docente o sujeito passa a contar com diversas possibilidades de avançar no seu desenvolvimento profissional. No entanto, quando no seu contexto de atuação não se apresentam as condições favoráveis a esse processo, como interesse e engajamento pessoal, estrutura e políticas institucionais, ações que valorizam situações formativas, entre outros (ALMEIDA, 2012), tais possibilidades ficam apenas no campo do abstrato.

Por sua vez, a possibilidade real é “uma possibilidade para cuja realização existem premissas necessárias nas condições históricas concretas” (AFANASIEV, 1982, p. 153). Isto é, a possibilidade real diz respeito ao vir a ser do objeto que já encontra nas condições objetivas as premissas necessárias para a sua efetivação. O professor que ingressa em um curso de pós-graduação *stricto sensu* tem a possibilidade de se tornar um pesquisador, visto que nesse tipo de curso são organizadas intencionalmente situações formativas favoráveis ao desenvolvimento de atributos imprescindíveis à prática da pesquisa científica.

A docência universitária é atividade realizada em condições social e historicamente determinadas que apontam para diversas possibilidades, tanto abstratas como reais. Nossa tese defende exatamente a possibilidade real que a docência universitária tem de vir a ser um tipo específico de práxis. Estamos assentados no entendimento de que quando o professor consegue

realizar ações de diferentes naturezas que caracterizam a universidade produz premissas para surgimento do novo.

Nas palavras de Bandeira e Ibiapina (2014, p. 114), “como a realidade não está determinada na sua completude, a necessidade em desenvolver práxis no contexto das práticas existe em possibilidades, cuja realidade carrega a premissa abstrata do devir”. Todavia, nosso propósito está voltado para o surgimento de uma premissa real. As autoras continuam afirmando que “[...] compreender a relação teoria e prática é condição fundamental para possibilitar práxis” (BANDEIRA, IBIAPINA, 2014, p. 114).

Para explicitar o que seja práxis, Vázquez (2011) discorre acerca da atividade prática e da atividade teórica. Segundo esse autor, a atividade prática diz respeito a uma ação efetiva por parte do sujeito na sua relação com o mundo, tendo como resultado uma transformação real deste. Nesse caso, o sujeito age sobre uma matéria objetiva, que existe independentemente dos truques de sua consciência, e o resultado dessa atividade é um produto também objetivo que existe nessas mesmas condições. Exatamente por isso, de acordo com Jaroszewski (1980), tudo o que o homem faz é prática, priva de sentido várias das teses marxistas, como a verificação da teoria pela prática e a postulação da prática como critério de verdade.

A atividade teórica, por sua vez, apenas transforma nossa consciência dos fatos, “nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas” (VÁZQUEZ, 2011, p. 241). Em virtude disso, esta atividade, por si só, não mostra os traços que o autor considera característicos da práxis. A atividade teórica ocorre apenas no pensamento e produz um tipo peculiar de objetos: pensamentos, conceitos, categorias, leis, etc.

A práxis, por sua vez, consiste em “atividade material, transformadora e adequada a fins” (VÁZQUEZ, 2011, p. 239), por meio da qual o ser humano transforma o mundo (natural e social) e transforma a si próprio. Portanto, por meio dela os sujeitos produzem um mundo não só humano, porque repleto de instrumentos socialmente elaborados para atender suas necessidades, mas também humanizado na medida em que transforma seus modos de pensar, sentir e agir diante da realidade. Macário (2013, p. 174) enriquece essa compreensão ao afirmar que a práxis é atividade sensível do homem que possibilita o movimento de reprodução social caracterizado “[...] pelo contínuo afastamento – ainda que jamais a eliminação – das barreiras naturais da vida humana”. Diz respeito, portanto, à superação dos limites que a reprodução biológica impõe à espécie. Assim, a práxis ultrapassa a produção de uma nova realidade material para ser processo de criação e incessante desenvolvimento da realidade humana.

Na práxis, teoria e prática se determinam dialeticamente de modo a constituir unidade, mas os limites entre ambas são relativos e não desaparecem por completo. No que diz respeito

à prática, esta surge como *fundamento da teoria* quando o ser humano avança na transformação do mundo de tal forma que a prática, por meio da produção material, lhe apresenta exigências que implicam na ampliação das problematizações e das soluções engendradas no âmbito da teoria. Por outro lado, a prática se manifesta como *fim da teoria* quando o homem sente a necessidade de produzir novas práticas transformadoras para as quais ele ainda carece de sólido instrumental teórico. A teoria vai se voltar, portanto, para a elaboração de práticas transformadoras que ainda não existem, mas precisamos que existam. Não obstante, ainda de acordo com Vázquez (2011), na sua relação com a teoria, a prática não se limita a ser fundamento e fim, é também *critério do conhecimento verdadeiro*, mesmo que para isso seja preciso recorrer a elementos oferecidos exclusivamente pela atividade teórica para analisar as possibilidades concretizadas pela teoria na prática transformadora realizada pelos sujeitos.

A teoria, dessa maneira, apresenta sua autonomia em relação a prática, mesmo que seja relativa. É exatamente sua capacidade de apresentar idealmente um processo ou objeto futuro que lhe permite ser instrumento, às vezes decisivo, como destaca Vázquez (2011), no desenvolvimento da práxis. Além disso, na práxis, a teoria não figura apenas como elaboração de fins a serem alcançados, mas como a própria produção de conhecimentos científicos que ultrapassam o nível imediato dos fenômenos, ampliando o potencial transformador da atividade humana. Como podemos ver, a unidade teoria e prática constitui o elemento fundante da práxis.

Essa compreensão nos remete a sistematizar algumas indagações. Como se manifestam as relações teoria e prática no desenvolvimento da docência universitária? Como a práxis se revela nesse contexto? Estas são apenas algumas das questões que nos mobilizam nesse estudo. De acordo com Bandeira e Ibiapina (2014), essas questões passam pelo grande desafio que articula questões relacionadas ao problema da linguagem que utilizamos para compartilhar nossas significações, da consciência do que seja a práxis e das condições que tornam possíveis o movimento de transição da teoria à prática, sem perder de vista sua unidade.

Não obstante, Vázquez (2011) assinala que “o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático” e “o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacado no produto de sua atividade prática” nos permitem admitir a existência de diferentes níveis da práxis: criadora, reiterativa, espontânea e reflexiva.

A primeira é a práxis na qual podemos perceber um nível de criação ou humanização mais elevado do que nos demais níveis. Isso porque tal práxis não se limita à repetição de modelos preexistentes indicados como referência na resolução dos problemas que emergem nas atividades práticas dos sujeitos. Tal repetição é traço característico da práxis reiterativa, pois esta geralmente se inicia com um produto ideal que praticamente não sofre alterações ao longo

do processo e dificilmente é afetado por fatores diversos que surgem na sua produção. A práxis espontânea indica uma atividade na qual a intervenção consciente por parte do sujeito não se evidencia de maneira tão intensa, ao passo que a práxis reflexiva demanda a constante tomada de decisões acerca do desenrolar da própria atividade prática.

Essas definições, no entanto, não implicam necessariamente numa relação direta entre práxis criadora e reflexiva, bem como entre práxis reiterativa e espontânea. De acordo com Vázquez (2011, p. 267), “esses vínculos não são imutáveis; dão-se no contexto de uma práxis total, determinada por sua vez por um tipo peculiar de relações sociais. Por isso, o espontâneo não está isento de elementos de criação, e o reflexivo pode estar a serviço de uma práxis reiterativa”.

Apostamos na possibilidade real da docência universitária constituir-se como práxis criadora exatamente porque ensino, pesquisa e extensão reúnem condições favoráveis ao desenvolvimento da função internamente contraditória que a universidade assume. Embora essas ações não sejam as únicas que trazem à tona essa possibilidade, entendemos que o desenvolvimento das mesmas por parte do professor minimiza as chances de relegar essa função ao acaso ou à iniciativa dos discentes.

A práxis criadora apresenta ainda outros atributos destacados por Vázquez (2011, p. 271): “a) unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo; b) imprevisibilidade do processo e do resultado; c) unidade e irrepitibilidade do produto”. A relação dialética e indissolúvel das dimensões subjetiva e objetiva do processo é ressaltada em virtude da singularidade que o processo criativo engendra. Por isso, a imprevisibilidade do processo não diz respeito à ausência de planejamento, mas às alterações que o próprio produto ideal pode sofrer ao longo desse planejamento. A irrepitibilidade do produto resulta da prática que, em alguma medida, avança no que diz respeito aos saberes já consolidados em determinada área.

Para levar a frente a discussão acerca da possibilidade real da docência vir a ser práxis criadora, é imprescindível saber quem são os educadores e se suas opções pedagógicas estão no caminho da prática revolucionária, pois a práxis não se contenta em interpretar a realidade, mas, baseada na sua interpretação, visa transformá-la (BANDEIRA, IBIAPINA, 2014).

Diante disso, embora a penetração no real seja mediada por leis e categorias do método que fundamenta nossa investigação, nossa aproximação à realidade em estudo se dará também por meio das significações produzidas pelo sujeito histórico que é ator fundamental nesse processo. Nosso olhar está voltado para os sujeitos que objetivam a docência universitária numa realidade multideterminada, repleta de contradições e que se desdobra em diversas

possibilidades. Apostamos no potencial da reflexão crítica como caminho possível para se chegar a esses elementos. Na subseção seguinte discutiremos a esse respeito.

4.5 A reflexão crítica como possibilidade de aproximação às significações produzidas pelo professor

Caminhamos na direção de promover uma situação favorável ao pensamento crítico e reflexivo do professor acerca da atividade que desenvolve. Para isso, partimos do pressuposto de que o pensamento é fundação psicológica específica do ser humano. Vigotski (1999, p. 58) afirma que “o sujeito sempre pensa consigo mesmo e isso nunca deixa de influir em seu comportamento”, corroborando a afirmativa de que as ações realizadas pelo sujeito são determinadas, no âmbito psicológico, por seus pensamentos.

Tais pensamentos, e o psiquismo de modo geral, não surgiram em decorrência exclusiva do desenvolvimento natural, mas são produtos da construção social e histórica da humanidade. De acordo com Vigotski (1999; 2009), Vygotsky²³ e Luria (1996) e outros teóricos dessa abordagem, o desenvolvimento que culminou num psiquismo humano qualitativamente superior em relação aos outros animais foi possível graças ao uso de instrumentos que medeiam a relação do homem com a natureza e com os outros por meio da atividade laboral. E, segundo esse teórico, a linguagem é instrumento que desempenha papel fundamental nesse processo histórico.

A contribuição da linguagem não está apenas em permitir o compartilhamento da produção acumulada pela humanidade com os outros sujeitos, mas é por meio dela que se desenvolvem nossas funções psicológicas (atenção, memória, imaginação, etc), que se efetiva a nossa compreensão acerca da realidade e, conseqüentemente, nos tornamos sujeitos conscientes de nós mesmos e do mundo que integramos.

Em virtude disso, o teórico explica a relação existente entre linguagem e pensamento. Tomando a palavra como instrumento psicológico que é fundamental na formação do pensamento, Vigotski (2009) afirma que a mesma, embora nomeie os objetos, nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos da realidade. Portanto, a palavra supõe sempre uma generalização que reflete o real, mas de maneira transformada. Isso porque, conforme o autor prossegue, “[...] o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata” (VIGOTSKI, 2009, p. 10). O que

²³ As diferentes grafias do nome desse teórico se devem a nossa opção por mantê-las exatamente como constam nas respectivas obras.

existe em nossa mente não é, portanto, cópia real do que vivenciamos, mas um conteúdo que articula aspectos subjetivos e objetivos acerca do que sentimos, presenciamos, vivemos. O pensamento é, portanto, constituído por significações que produzimos a respeito do mundo.

Prosseguindo na análise das relações que existem entre pensamento e linguagem, Vigotski (2009) chega a categoria significado e defende a tese de que este é a unidade do pensamento e da linguagem. Para o autor,

o significado da palavra, [...], tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio (VIGOTSKI, 2009, p. 10).

Diante do exposto, podemos ver que o significado é concebido como unidade desses processos porque apresenta propriedades que não podem ser isoladas num campo ou no outro. O significado, portanto, medeia o movimento que vai do interpsicológico ao intrapsicológico na construção do conhecimento e na constituição do indivíduo. Por meio dos significados elaboramos e temos acesso a generalizações que refletem a objetividade da realidade e, portanto, favorecem a comunicação, o trabalho coletivo, a transformação do meio, etc. Mas também, por meio dele, constituímos pensamentos mais amplos que determinam no nosso modo de ser no mundo. Contudo, no âmbito do psiquismo, o uso da linguagem interna não ocorre apenas por meio dos significados. Vigotski (2009), também, descobriu que a semântica dessa linguagem contém suas especificidades e uma delas é que os sentidos sobressaem aos significados. O teórico se baseia em Paulham para esclarecer:

[...] 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, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Enquanto o significado expressa generalização da realidade, portanto, sua objetivação, o sentido expressa tudo aquilo que a palavra suscita na consciência do sujeito e por conta disso é expressão mais forte da subjetividade. Quando utilizamos o termo significação nos referimos ao processo dialético de produção de significados e sentidos por parte do sujeito. Nossas significações são determinantes dos nossos modos de pensar, sentir e agir no mundo. Caso operássemos apenas com os significados, mesmo reconhecendo que estes também são

históricos e se transformam, nossas ideias e atitudes coincidiram em muitos aspectos. Pouco espaço teríamos para manifestar nossa existência de maneira singular.

No que se refere ao nosso objeto de estudo, podemos propor as seguintes questões: a docência universitária tem o mesmo sentido para os professores que a realizam? O que cada um deles entende por ensino, pesquisa, extensão? Como os significados e sentidos sobre a relação teoria e prática determinam o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão? Scoz (2012) faz uma afirmativa interessante na sua discussão acerca da constituição identitária dos professores. A autora coloca que de nada adianta o que se ensina e o modo como os professores aprendem sobre o que é ensinar e o que é aprender se não for levado em consideração o sentido que esses processos têm para eles. Podemos fazer o mesmo e reconhecer que não adianta tratarmos desses temas referentes à prática do professor sem considerar as significações produzidas por ele sobre sua própria atividade. Até porque tais significações são determinantes na forma como organizamos nossa atividade, pois estão implicadas nos motivos que nos mobilizam à ação.

Tudo isso nos leva ao potencial da reflexão crítica, entendida como exercício que favorece a compreensão por parte do professor sobre aquilo que determina seu modo de ser na profissão. Ibiapina e Ferreira (2003) destacam o papel crucial da linguagem na formação dos processos cognitivos e da consciência do homem, consciência acerca do que faz, como faz e porque faz. Por isso, na produção dos dados que permitem o estudo do nosso objeto recorreremos ao potencial da reflexão crítica realizada pelo professor.

De acordo com Liberali (2010), a reflexão implica um processo de busca interior que pressupõe um distanciamento de si e das ideias elaboradas no senso comum. Essa busca por compreender o que é comum, isto é, familiar, como algo estranho, alheio a nós, sugere um desenvolvimento crítico, uma crescente consciência de si e do mundo, mediada por conhecimentos que permitem avançar para além da aparência dos fenômenos. É preciso que os praticantes da reflexão vejam a si mesmos como outros, o que demanda certo distanciamento. Segundo Vigotski (1999, p. 82), “temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós”, em seguida, complementa que “tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro”.

Segundo Ibiapina e Ferreira (2003), refletir criticamente significa perceber-se em ação, perceber-se na história e saber-se participante das atividades sociais, tendo alto poder transformador das práticas. De fato, em outra oportunidade, Ibiapina (2004) afirma que a partir da década de 1990, com o advento da epistemologia da prática, surgem os chamados “autores

reflexivos” que passam a defender a reflexão como eixo central dos processos de formação de professores.

No entanto, a mesma autora informa que disso decorrem basicamente duas posturas diante da reflexão no processo formativo. A primeira delas, que está ancorada sobretudo nas ideias Schön, defende a prática reflexiva como possibilidade de preparar os professores para agir eficazmente em circunstâncias imprevistas e complexas que emergem na prática cotidiana da docência. Esse tipo de reflexão apareceu de maneira predominante nos trabalhos analisados em nossa revisão de literatura. Tal reflexão parte das situações problemáticas que os professores enfrentam, fazendo-os analisarem o que pensam, sentem e fazem, de forma a reconstruir sua prática. A outra postura diz respeito exatamente à reflexão crítica cujo diferencial está na forma questionadora de compreensão do contexto social, pois os praticantes da reflexão crítica “[...] não a reduzem ao âmbito dos problemas pedagógicos que geram as ações particulares realizadas em sala de aula, já que a docência é desenvolvida por meio de uma série de ações pedagógicas e, estas, não podem ser compreendidas em um contexto isolado” (IBIAPINA, 2004, p. 3).

Carvalho (2012) concorda com Ibiapina (2004) e, por sua vez, expressa que, contrária às tendências do professor técnico e do prático reflexivo, a racionalidade crítica considera a necessidade de a reflexão ser crítica contemplando não apenas a prática em sala de aula, mas também o contexto social e político em que essas práticas são desenvolvidas. Segundo a mesma autora, a reflexão crítica pode ser concebida como instrumento e como resultado da formação docente. Como instrumento porque vai mediar a formação, impulsionando o desenvolvimento profissional do professor. Como resultado porque “[...] torna-se capacidade cognitiva e afetivo-volitiva do desenvolvimento psicológico desse profissional, possibilitando a ressignificação da profissão docente” (CARVALHO, 2012, p. 101).

Disso decorre a constatação de que este não é um processo que pode ocorrer de qualquer forma, isto é, não se dá espontaneamente. Nas discussões de Liberali (1996; 2010), Magalhães (2002), Ibiapina (2004), Ibiapina e Ferreira (2003) e Carvalho (2012), encontramos referências à proposta de Smyth (1992) sobre as ações que constituem o processo reflexivo: descrição, informação e confronto, que desencadeiam uma quarta: reconstrução.

Na descrição, o sujeito responde à pergunta “o que faço?” (CARVALHO, 2012) por meio da descrição detalhada de suas ações, o que só é possível acontecer no exercício de distanciamento. No momento da informação a pergunta norteadora é “qual a fundamentação teórica para a minha atuação?” (CARVALHO, 2012), o que evidencia o significado das escolhas feitas pelo professor, bem como as relações que ele estabelece entre aquilo que pretende realizar e o que de fato se concretiza. Esse momento permite compreender o que de

fato acontece naquela atividade e os significados produzidos no processo de ensino e aprendizagem (IBIAPINA, 2004).

O terceiro momento diz respeito ao confronto. Conforme salienta Magalhães (2002), este é um momento crucial da reflexão crítica. A pergunta que norteia os questionamentos dessa etapa é “como me tornei assim?” ou “quero ser assim”? (CARVALHO, 2012). Aqui buscamos uma compreensão maior do significado de nossas práticas para a manutenção ou transformação das condições sociais e históricas em que elas ocorrem (IBIAPINA, 2004). Portanto, por meio do confronto é possível alcançar aquele nível macro da reflexão que extrapola as paredes da sala de aula e os elementos estruturantes da atividade de ensino na relação com os alunos. O confronto evidencia o acirramento das contradições que existem entre as finalidades sociais da atividade que realizo e o que tenho conseguido alcançar com o meu trabalho.

Finalmente, o momento da reconstrução parte do questionamento “como posso agir de forma diferente?” (CARVALHO, 2012), resultando em possibilidade de intervenção na nossa atividade. Nisso reside o potencial da reflexão crítica em auxiliar os professores na reformulação de seus pensamentos e de seus planos (IBIAPINA, FERREIRA, 2003). Trata-se, portanto, do momento em que podemos evidenciar nossas significações produzidas a respeito dos nossos modos de pensar, sentir e agir no exercício da docência.

Reconhecemos a importância dessa proposta e seu potencial formativo. Por isso, o instrumento elaborado para a produção dos dados junto ao professor contempla as etapas aqui descritas como características da reflexão crítica.

4.5.1 Entrevista Crítico-Reflexiva mediada por Registros da Atividade Docente (ECRAD)

A entrevista consiste em técnica de produção de dados que ocupa lugar de destaque nas pesquisas qualitativas da área educacional. A tendência crescente de valorização da voz dos professores na produção do conhecimento científico sobre o fenômeno educacional tem contribuído para elaboração de técnicas por meio das quais esses professores possam manifestar suas significações na forma de ideias, opiniões e anseios relativos à sua prática e às relações que a constituem. Não obstante, como coloca Vigotski (2009), toda atividade humana é significada. O que nos permite afirmar que existe uma fonte infindável de significados a serem compartilhados pelos sujeitos e a linguagem surge aí não apenas com a função organizadora do pensamento que orienta tais atividades, mas como instrumento imprescindível ao registro e ao diálogo que favorecem o compartilhamento.

Tivemos a oportunidade de trabalhar com mais de uma modalidade de entrevista ao longo de nossa trajetória formativa na atividade de pesquisa: entrevista coletiva (ou rodas de conversa), entrevista semiestruturada e entrevista narrativa, associadas a outras técnicas, como a análise documental e o diário narrativo de professores. Reconhecemos a complexidade desses momentos no quais pesquisador e participante da pesquisa se encontram para compartilharem suas significações acerca de um tema, de um problema específico intencionalmente inserido no diálogo que, nesse contexto, nunca ocorre despretensiosamente.

Não ocorre aí um processo neutro. Pelo contrário, é um encontro determinado não apenas pelo objetivo que rege a investigação, mas por diversos outros fatores. O sujeito que está aceitando o desafio de colocar-se em parceria com o outro nessa atividade tem seus próprios motivos para fazê-lo. Dessa maneira, mesmo que a pesquisa vise, em certa medida, produzir uma explicação objetiva sobre determinado objeto ou processo da realidade, não podemos desconsiderar a dimensão subjetiva desse momento e as possibilidades de transformação que nele se engendram. Se partimos do pressuposto de que o homem, ao mesmo tempo que transforma o meio, transforma a si próprio, precisamos reconhecer que pesquisador e participantes não saem de uma situação como essa da mesma forma que chegaram.

De acordo com Szymanski (2004) é relevante a constatação de que a entrevista face a face é, fundamentalmente, uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos (por que não?) e interpretações acerca de diferentes aspectos constitutivos do problema colocado em pauta pelo entrevistador. De acordo com a mesma, esse processo interativo pode ter caráter reflexivo, pois o entrevistado tem a oportunidade de organizar, isto é, sistematizar seu pensamento de forma inédita sobre processos que fazem parte do seu cotidiano e sobre os quais ainda não havia lançado olhar de distanciamento.

Liberali (1996, p. 22) nos ajuda nesse sentido quando ressalta o caráter social de desenvolvimento da consciência, visto que tal processo ocorre na relação com os outros. Nessa perspectiva, de acordo com a autora, “a reflexão precisa de ‘outros’ como mediadores”. Por isso, não pode ser concebida como atividade isolada, a mesma possui caráter social e histórico. Diante de tudo que foi exposto, visando favorecer a produção de significações pautadas na reflexão crítica por parte do professor, prosseguimos em nosso trabalho com a entrevista.

Assim, propomos a realização de Entrevistas Crítico-Reflexivas mediadas por Registros da Atividade Docente (ECRAD). O que isso significa? Significa que optamos por adotar a entrevista como principal técnica de produção de dados nas relações com o professor

participante do estudo, mas reconhecemos a necessidade de que a mesma apresente algumas características para que se potencial crítico-reflexivo seja efetivado.

Concordamos com Liberali (1996; 2010), Magalhães (2002), Ibiapina (2004) e Carvalho (2012) quando defendem a importância de considerar as ações desencadeadoras da reflexão crítica: descrição, informação, confronto e reconstrução. Por isso, os questionamentos das entrevistas que realizamos levaram em conta tais ações.

Os autores que seguem essa direção fazendo uso de sessões reflexivas lançam mão de recursos complementares que visam garantir mais objetividade, sobretudo à etapa de descrição. Ibiapina e Ferreira (2003), por exemplo, afirmam que essa técnica pode ser realizada com a ajuda de dispositivos mediadores, sendo que as mesmas optam pelo uso do vídeo visto que fornece imagem muito próxima, o que permite aos sujeitos a oportunidade de atingir maior distanciamento e, conseqüentemente, nível de análise mais profundo. As autoras ainda complementam informando que o uso mais comum desse dispositivo se dá pela projeção de aulas gravadas para que um grupo de professores proceda à análise crítica das ações do professor.

Reconhecemos, dessa maneira, a importância desse recurso, mas sabendo da diversidade de ações que constituem a docência universitária e aquelas que são contempladas em nosso objeto de estudo, optamos por contar com o suporte de diversos registros da atividade docente, visto que existem diferentes formas de registrar as significações que o professor produz sobre as ações de ensino, pesquisa e extensão que ele desenvolve.

Portanto, a Entrevista Crítico-Reflexiva mediada por Registros da Atividade Docente traz a possibilidade de desencadarmos seu potencial reflexivo pelo uso de imagens gravadas em vídeo, fotografias, projetos elaborados pelo professor e que contemplam as ações em foco, relatórios das atividades desenvolvidas pelo mesmo, transcrição de diálogos, entre outros. Claro que o uso de tais registros implica afirmar que o processo de produção dos dados se inicia bem antes da efetivação da entrevista propriamente dita.

Outro aspecto que merece destaque se refere à necessidade de realizar mais de uma entrevista, especialmente em virtude da densidade de informações que a ECRAD mobiliza. O planejamento previa a realização de primeira entrevista contemplando uma única etapa constituída de questão desencadeadora que objetivou conhecer os motivos orientadores da atividade realizada pelo professor no âmbito da universidade. Posteriormente foram realizadas mais três entrevistas que seguiram roteiros contendo quatro etapas favorecedoras do movimento de reflexão crítica, por meio de questões voltadas especificadamente para as ações realizadas pelo professor.

Além da entrevista, realizamos a observação como técnica complementar de produção dos dados, visto que não é viável discutir aspectos inerentes à atividade humana sem considerá-la em seu próprio processo de desenvolvimento. No planejamento da etapa de produção dos dados definimos que a observação a ser realizada seria a não participante, no intuito de não intervir ou alterar o planejamento realizado pelo professor para as ações a serem desenvolvidas.

De acordo com Gil (2008, p. 101), embora esse tipo de observação “possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planejada, coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos. Em qualquer circunstância, exige um mínimo de controle na obtenção dos dados”. Em virtude disso, a observação que realizamos não se deu de maneira aleatória, mas foi orientada pelos objetivos da pesquisa e por roteiro que norteou nosso olhar investigativo ao longo da experiência de observação propriamente dita. O roteiro contemplou: ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela professora; condições materiais disponíveis para o desenvolvimento dessas ações; tempo e espaços em que ocorrem as ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pela professora.

No entanto, reconhecemos que nas pesquisas realizadas em ciências humanas e sociais evidencia um paradoxo

[...] a onipotência descritiva do texto científico, a transcrição objetiva da realidade são postas em questão: o pesquisador está marcado pela realidade social, toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante (CHIZZOTTI, 2003, p. 230).

Nessa perspectiva, o método funciona como indicador do caminho a ser trilhado nesse processo, a fim de que os dados produzidos por meio da observação ajudem a compreender as significações produzidas pelo sujeito e o contexto material que as determina. No entanto, as contradições que emergem nesse paradoxo inerente às ciências humanas e sociais não deixou de determinar também a singularidade percorrida na trajetória de condução da nossa pesquisa durante a produção dos dados.

Nas subseções seguintes, apresentaremos as especificidades do contexto no qual foi desenvolvido a pesquisa e a professora que aceitou o desafio de contribuir conosco nesse processo investigativo, bem como os procedimentos que singularizaram a nossa produção de dados.

4.6 Contexto e participante da pesquisa

A pesquisa foi realizada no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), não apenas por se tratar do *locus* de desenvolvimento da nossa atividade de estudo da pós-graduação, mas também por ser espaço/tempo no qual desenvolvemos a docência universitária e produzimos nossas próprias significações sobre muitas das questões contempladas ao longo do estudo. A UFPI é uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), com sede na cidade de Teresina - PI e *campi* nas cidades de Parnaíba, Picos, Floriano e Bom Jesus. Desde o dia 11 de abril de 2018, por meio da Lei 13.651, o Campus de Parnaíba foi desmembrado desta IFES para a criação da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), mas essa mudança ainda está em fase de transição.

O Campus de Picos foi palco principal da nossa investigação. O mesmo foi criado em 1982 com cinco Cursos de Licenciatura Curta: Ciências de 1º grau, Estudos Sociais de 1º Grau, Letras de 1º Grau, Pedagogia com Habilitação em Supervisão e Pedagogia com Habilitação em Administração. Contudo, a inexistência de comprovação jurídica da criação do campus, a falta de espaço adequado para as atividades acadêmicas e o baixo índice de aprovação nos vestibulares levaram ao seu fechamento em 1987. Posteriormente, em 1991, foi autorizada a reabertura do campus com dois Cursos de Licenciatura Plena, sendo estes os cursos de Letras e de Pedagogia-Habilitação em Magistério. Em 2006, após a adesão da UFPI ao REUNI foram implantados mais sete cursos: Administração, Ciências Biológicas, Enfermagem, História, Matemática, Nutrição, Sistemas de Informação. Nesse ano, a criação do campus foi oficializada e este passou a ser chamado Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB). Em 2013 foi autorizado o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e em 2016, o Curso de Medicina, totalizando a oferta de 11 cursos de graduação²⁴, sendo seis licenciaturas, contribuindo para o alcance dos objetivos formativos da instituição como um todo.

No Artigo 57 do seu Regimento Geral (UFPI, 1999) consta que as ações da Universidade serão exercidas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. O referido documento não explicita uma definição para a atividade de ensino, mas dá indicativos de que está diretamente relacionada aos processos curriculares promovidos nos cursos de graduação, pós-graduação *stricto sensu*, bem como cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Sobre a pesquisa, o Artigo 118 assegura que a Universidade incentivará essa atividade por todos os meios ao seu alcance, entre os quais:

²⁴ Informações disponíveis em: <https://www.ufpi.br/sobre-picos>

- I - concessão de bolsa de pesquisa em categorias diversas principalmente na de iniciação científica;
- II - formação de pessoal em cursos de pós-graduação, próprios ou de outras instituições nacionais;
- III - concessão de auxílios para execução de projetos específicos;
- IV - intercâmbio com outras instituições científicas, estimulando os contatos entre professores e o desenvolvimento de projetos comuns;
- V - realização de convênios com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, visando a programas de investigação científica;
- VI - divulgação dos resultados das pesquisas realizadas;
- VII - promoção de congressos, simpósios e seminários para estudo e debate de temas científicos, bem como participação em iniciativas semelhantes de outras instituições.

Podemos perceber indicativo de articulação entre ações de pesquisa e de ensino que se efetivam nos cursos de pós-graduação. O que não significa que a graduação não esteja diretamente implicada nas demais ações. No que diz respeito à extensão, o Artigo 123 informa que a mesma “é um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável [e] viabiliza a integração da Universidade com setores da comunidade local ou regional”. No âmbito da UFPI a extensão se efetiva em diferentes modalidades que incluem: programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, bem como publicações e produtos acadêmicos.

Assim, a UFPI prevê a realização das ações de ensino, pesquisa e extensão evidenciando sua necessária sistematização. Contudo, embora os discentes dos diferentes cursos de graduação precisem participar de ensino, pesquisa e extensão para integralização do curso por meio das Atividades Complementares, não existe a obrigatoriedade de realização desses três tipos de ações por parte dos docentes. No que diz respeito a essas ações, a obrigatoriedade legal recai unicamente sobre o ensino, quando a LDB 9.394/1996 determina, em seu Artigo 57: “nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas”. Disso, resultou o desafio de localizar um professor que estivesse realizando as três ações e aceitasse participar da nossa pesquisa.

Em julho de 2018 entramos em contato com a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREXC) da UFPI para termos acesso a dados referentes aos projetos de extensão executados por professores da instituição. Nossa finalidade consistiu em verificar que professores estavam com projetos de extensão ativos naquele período. O início de tal levantamento pela identificação dos professores que realizam extensão se deve ao fato de que os estudos revelam: a extensão é a ação menos realizada pelos professores universitários, quando comparadas ao ensino e à

pesquisa (MOITA, ANDRADE, 2009). Em virtude disso, iniciamos nosso levantamento por esse critério para, a partir disso, verificar quais desses professores também realizam a pesquisa.

Fizemos isso, dedicando especial atenção aos docentes que realizam essas ações no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), localizado na cidade de Picos. Naquele período (2018-2019) o campus contava com 71 projetos de extensão cadastrados como ativos. De posse dessas informações, direcionamos nosso olhar a professores atuantes em cursos de formação docente com o objetivo de contribuir com os processos que se efetivam no contexto de formação daqueles que vão atuar na área de desenvolvimento da presente pesquisa.

Os professores identificados nessa listagem tiveram seus dados cadastrais verificados por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) onde são disponibilizadas informações para contato e dados de seu currículo lattes. Os professores que realizam, além do ensino, as ações de pesquisa e extensão foram contactados para levantarmos a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa.

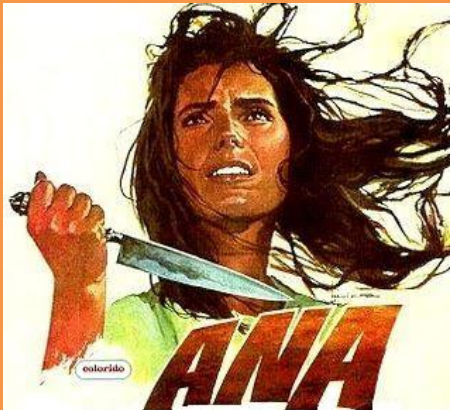
Vale ressaltar que, além dos critérios citados acima, levamos em consideração o vínculo desses profissionais com a universidade, contemplando apenas aqueles do quadro de docentes efetivos desta IFES. Isso se deve ao fato de que os professores substitutos ou temporários não podem participar de todos os processos promovidos pela instituição na promoção das ações aqui contempladas. Esses professores, por exemplo, não podem realizar ações de iniciação científica ou cadastrar programas de extensão.

Assim, entramos em contato via e-mail com 9 (nove) docentes que atenderam aos seguintes critérios:

- possuem vínculo de trabalho efetivo com a UFPI, no CSHNB;
- são lotados em cursos de licenciatura;
- tinham projetos de pesquisa e de extensão ativos no período de levantamento realizado junto à PREXC, ao SIGAA e à Plataforma Lattes;

Apenas uma docente respondeu o nosso contato indicando disponibilidade para um encontro a fim de ser apresentada aos propósitos do estudo. Esse encontro aconteceu em 4 de junho do corrente ano quando a mesma, tendo sido apresentada aos objetivos da pesquisa e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) estando ciente dos seus direitos e garantias, aceitou contribuir com a investigação. A produção dos dados foi iniciada ainda no mesmo mês, o que será apresentado na subseção seguinte. Agora nos dedicaremos à professora participante do nosso estudo. No quadro a seguir constam alguns dados do seu perfil.

Quadro 4 – Perfil da Professora Participante da Pesquisa



Fonte: google imagens (detalhe)

- Natural da Região Sudeste do Brasil;
- Faixa etária: 35 a 40 anos;
- Experiência na educação superior: sete anos;
- Atuação na UFPI/CSHNB: lotada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) desde 2015, em regime de Dedicção Exclusiva (DE).
- Formação acadêmica: Bacharelado em Ciências Biológicas (2002) seguido de mestrado e doutorado em áreas técnicas afins.
- Área de estudos: a professora desenvolve suas ações predominantemente sobre abelhas e Apicultura, que é atividade econômica de destaque da região de Picos, sendo esta cidade a maior produtora e exportadora de mel do país;
- A professora coordena um grupo de estudos que contemplam essa área;
- A escolha do seu nome fictício, Ana, foi inspirada na personagem Ana Terra que aparece no primeiro livro da trilogia literária “O tempo e o Vento” do escritor brasileiro Érico Veríssimo.

Fonte: Questionário de identificação (Apêndice A)

A própria professora teve a oportunidade de escolher nome fictício para preservar sua identidade ao longo do nosso trabalho. Para isso, a mesma se baseia em personagem da obra “O Tempo e o Vento”, de Érico Veríssimo, que, de acordo com Boelter (2008), é valioso instrumento para a reconstituição através da ficção da história do Rio Grande do Sul, pois narra como ocorreu a ocupação do “Continente de São Pedro” de 1745 até 1945 através da saga das famílias Terra e Cambará.

A personagem Ana Terra é a matriarca da família que passa a se constituir como Terra Cambará, passando pelas dificuldades de morar em uma região esquecida pelas autoridades e permeada de disputas por terras e fronteiras. A personagem apresenta “personalidade forte, de garra, obstinação e resistência frente a todas as perdas e violências que sofre” (BOELTER, 2008, p. 1). Ela é, também, a personagem que estabelece a relação entre o vento e os acontecimentos importantes da vida: “sempre que me acontece alguma coisa importante, está ventando” (VERÍSSIMO, 2009, p. 56), indicando que tais acontecimentos são engendrados no movimento que é característico da vida como um todo.

À medida que avançarmos na análise e na interpretação dos dados veremos como as características da personagem escolhida pela professora para representar a sua identidade contribuem para o entendimento das suas formas de pensar, sentir e agir no exercício da

docência. Outro aspecto a ser considerado trata-se do curso no qual a professora desenvolve essa atividade.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) foi implantado como curso superior ofertado regularmente pela UFPI em 2014, mesmo ano em que se formaram duas turmas ainda como parte do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) nas cidades de Oeiras e Jaicós²⁵. De acordo com o item 1 do Edital de Convocação MEC/Secad nº 9, de 29 de abril de 2009, ao qual a UFPI aderiu, o Procampo consiste em iniciativa do MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que objetiva fomentar “[...] projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo *que integrem ensino, pesquisa e extensão* e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações” [grifos nossos].

O edital determina, ainda, que os projetos devem contemplar alternativas de organização acadêmica e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta e superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo. Nessa direção, o tempo/espço de formação nesses cursos se organiza em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Assim, no TU as aulas ocorrem de modo intensivo na universidade no período que corresponde às férias dos demais cursos e no TC os discentes retornam às suas localidades para desenvolver projetos de intervenção, sob orientação dos docentes, baseados nos conhecimentos construídos ao longo das disciplinas.

Dessa maneira, a Ledoc consiste em curso que desde a sua concepção traz a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão evidenciada e concretizada na sua proposta pedagógica. A organização acadêmico-pedagógica em TU e TC favorecem o desenvolvimento da natureza investigativa e extensionista das ações de ensino. Contudo, vale a pena destacar que Ana não atua apenas com discentes da Ledoc. Seu grupo de estudo, aqui denominado GEPA²⁶, é integrado por discentes dos cursos de Ciências Biológicas, Nutrição, Enfermagem, entre outros. Portanto, as ações que a mesma desenvolve não ficam restritas as diretrizes postas para a Ledoc. Mas isso somente foi possível sabermos mediante o processo de produção dos dados a ser apresentado na subseção seguinte.

²⁵ Informação disponível em: <http://ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/30754-cshnbcurso-de-licenciatura-em-educacao-docampo-ciencias-da-natureza-obtemnota-4-em-avaliacao-do-mec>

²⁶ Visando manter preservada a identidade da professora, atribuímos ao seu grupo de estudos o nome fictício de GEPA – Grupo de Estudos da Professora Ana.

4.7 Produção dos dados

A produção dos dados ocorreu no período de junho a setembro de 2019. Como já assinalado, os mesmos foram produzidos principalmente pela realização de Entrevistas Crítico-Reflexivas mediadas por Registros da Atividade Docente (ECRAD) e pela observação não participante. Dessa maneira, nos organizamos com a finalidade de produzir a maior quantidade de registros possíveis acerca das ações desenvolvidas pela professora com a intenção de que, posteriormente, tais registros pudessem mediar a condução das entrevistas.

Logo após o primeiro contato, Ana nos informou da realização de duas defesas de TCC's previstas para ocorrerem no dia 19 de junho. Portanto, o primeiro passo consistiu na observação e registro por áudio-gravação das defesas desses trabalhos com o objetivo de conhecermos as pesquisas orientadas pela professora na graduação. Os dois trabalhos resultaram de pesquisas desenvolvidas por discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas integrantes do GEPA. Um dos trabalhos versa sobre as preferências alimentares de abelhas sem ferrão da espécie *Mandaçaia* e o outro aborda os tipos de pólen das plantas apícolas em áreas de Caatinga. Durante a apreciação da Banca Examinadora referente ao primeiro trabalho, a professora Ana informou ao público ali presente que seria realizada devolutiva dos resultados dessa pesquisa à comunidade na qual a mesma foi desenvolvida, na cidade de Paulistana-PI, pois um de seus objetivos consistiu em confeccionar um catálogo das plantas mais visitadas pelas abelhas e esse catálogo seria compartilhado com os apicultores daquela localidade.

No dia 26 de junho realizamos a primeira etapa do nosso conjunto de entrevista. Reunidas na sala do Núcleo de Pesquisas em Teorias e Práticas Pedagógicas (NUTEPP) do CSHNB demos início à entrevista desencadeada pela questão: **A universidade é uma instituição de educação superior que se caracteriza, entre outros aspectos, pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Considerando os objetivos dessas ações e as especificidades que medeiam a prática educativa de cada professor, compartilhe conosco sua trajetória profissional no contexto universitário desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão. Você pode começar pelo seu ingresso na docência universitária e pelo que você pensa a respeito dessas ações.**

Essa etapa foi de grande importância para nos aproximar da trajetória percorrida pela professora Ana até ingressar na docência universitária na UFPI/CSHNB. Em sua narrativa, Ana revela que a participação em ações de ensino, pesquisa e extensão ocorrem na sua trajetória acadêmica desde a sua formação inicial, na condição de discente da graduação sob influência

de sua orientadora de TCC. Além disso, em sua narrativa Ana revela os motivos que a trouxeram ao Piauí pela primeira vez:

Eu já vim pro Piauí porque eu quis mesmo, eu fui atrás. O Piauí é referência em produção de mel que era o que eu trabalhava e eu quis muito vir pra cá por conta da ação de um padre, lá em Simplício Mendes, que ele mesmo foi incentivando os produtores rurais daquela região a criarem abelha. Ele é alemão, ele viu que tinha potencial pra apicultura e começou a incentivar e o pessoal começou a produzir bastante e a Universidade Federal do Piauí entrou junto, né, mais o Sebrae. E eu fiquei encantada, eu vi isso no Globo Rural.

Esse é um indicativo de que as significações compartilhadas conosco nessa ocasião revelam muito acerca dos seus modos de pensar, sentir e agir na docência, sobretudo seu envolvimento com a área na qual desenvolve seus estudos. Com base nos dados que resultaram dessa entrevista, conduzimos os próximos passos na produção dos dados.

No período de 15 a 26 de julho Ana ministrou uma disciplina com carga horária de 60 horas em turma da Ledoc no TU. Em 25 de julho tive²⁷ a oportunidade de observá-la ministrando aula nessa disciplina que objetivou, conforme consta em seu Plano de Ensino: “discutir as questões ambientais no âmbito da região semiárida do Piauí”. Na ocasião os discentes apresentaram, em forma de seminário, resultados de uma atividade de campo que consistiu em pesquisa sobre a comercialização de agrotóxicos na microrregião de Picos, a fim de verificar as marcas comercializadas e se há recomendação técnica de uso e de segurança por parte do fornecedor no ato da venda ao consumidor. A discussão dos resultados com a turma foi mediada pela professora e essa ação também foi registrada por áudio-gravação.

No dia 10 de agosto acompanhei a professora e discentes integrantes do GEPA em visita realizada à comunidade Chapada do Escuro, localizada em Paulistana-PI. Estive com os discentes e me desloquei juntamente com os mesmos até Paulistana em transporte cedido pela UFPI. Nesse momento precisamos reconhecer que a observação, em algum momento, deixou de ser não participante, uma vez que dialoguei com os discentes, contribuí com o processo tendo realizado operações de auxílio na execução da ação, dialoguei com os sujeitos da comunidade e, mais importante, aprendi e me diverti com aquelas pessoas.

Severino (2007) afirma que atitudes como essa caracterizam a participação ativa do pesquisador no processo investigativo, pois o mesmo compartilha a vivência com os sujeitos pesquisados, colocando-se numa postura de identificação com os mesmos, passando a interagir

²⁷ Nesta subseção, o verbo na primeira pessoa do singular se refere significações mais pessoais acerca das experiências vividas pela autora no processo de produção dos dados.

com eles em diferentes situações produzidas ao longo da pesquisa. E, foi isso que fizemos, pois, especialmente, naquela ação integramos o grupo que a realizava.

Chegando na comunidade a ação foi realizada na casa de um apicultor e envolveu outras pessoas daquela localidade, incluindo seus familiares e moradores próximos. Na ocasião houve diálogo por meio de roda de conversa, como consta na Imagem 1, oportunidade que aproveitei para também compartilhar minhas dúvidas sobre o tema em pauta, e socialização de resultados de pesquisas já realizadas sobre abelhas daquele lugar, o que ocorreu por meio de um teatro de fantoches produzido pelos discentes.

Imagem 1 – Visita realizada à Paulistana para devolutiva de resultados da pesquisa de TCC



Fonte: Produção da autora.

Vale a pena destacar que a discente autora do TCC originador dessa visita não pode estar presente. Ainda, assim, outros integrantes do GEPA abordaram os resultados da sua pesquisa, o que indica certo nível de integração entre os membros do grupo. Essa ação foi registrada por áudio, vídeo-gravação e fotos.

Em 22 de agosto realizamos nossa segunda entrevista. Desta vez, a mesma não ocorreu norteada por questão desencadeadora, mas por um roteiro de perguntas que foram organizadas conforme as etapas que favorecem o movimento de reflexão crítica: descrição, informação, confronto e reconstrução (CARVALHO, 2012; IBIAPINA, 2004). Tais perguntas tiveram como objeto uma ação específica: a pesquisa de campo realizada pelos discentes na disciplina da Ledoc. Nas etapas de confronto e reconstrução utilizamos trechos de falas em episódios da aula, na qual os discentes socializaram os resultados da pesquisa, a fim de mediar o processo

reflexivo a ser desencadeado. Além disso, é interessante destacar que excepcionalmente essa entrevista ocorreu em espaço, dentro do campus, onde é desenvolvido o programa de extensão sobre agroecologia e educação ambiental, atualmente coordenado pela professora Ana. A fim de manter a preservação da sua identidade o espaço será aqui denominado Espaço do Programa de Extensão da Professora Ana (EPEPA).

No dia 12 de setembro procedemos a nossa terceira entrevista, também seguindo o mesmo roteiro de questões favoráveis ao desenvolvimento da reflexão crítica, mas desta vez contemplando outra ação: o TCC sobre as preferências alimentares das abelhas mandaiaias seguido da devolutiva dos seus resultados à comunidade de Paulistana. Os registros da atividade docente que mediarão as etapas de confrontação e reconstruções foram trechos de fala ocorridos em episódios dessa ação e fotos produzidas por mim. Percebi que ao se deparar com as fotos, além de manifestar afetação positiva a professora trouxe à sua fala aspectos daquela ação que, aparentemente, não seriam destacados em sua narrativa caso ela não tivesse contando com essa mediação.

No dia seguinte, 13 de setembro, tive a oportunidade de acompanhar outra ação. Dessa vez foi uma visita ao EPEPA realizada por estudantes de uma escola municipal de ensino fundamental localizada no mesmo bairro do campus. O EPEPA integra os projetos de Meliponário²⁸ Didático, Jardim Sensorial²⁹, Viveiro de Sementes Crioulas³⁰ e Horta, sendo o primeiro coordenado pela professora Ana. Essa ação foi conduzida pela professora e pelos discentes dos projetos que constituem o programa, sendo todos eles integrantes do GEPA. Quando os alunos da escola chegaram na UFPI foram conduzidos a uma sala de aula onde Ana e dois discentes apresentam breves palestras sobre os projetos. Em seguida, os alunos foram conduzidos ao EPEPA, organizados em três grupos identificados por pulseiras de cores diferentes e conduzidos pelos diferentes projetos ouvindo as explicações dos discentes monitores e participando de jogos e outras estratégias de interação elaboradas no âmbito do programa, como constam nas Imagens 2 e 3. Essa ação foi registrada em áudio-gravação e fotos. No entanto, as fotos produzidas por mim, por motivos de força maior, não puderam ser utilizadas e outras fotos produzidas por discentes do GEPA foram compartilhadas pela professora Ana a fim de que pudessem mediar a entrevista a ser realizada sobre essa ação.

²⁸ Local onde são instaladas as caixas para criação racional de colmeias de meliponíneos, que são as abelhas nativas também denominadas abelhas sem ferrão (FREITAS, 2003).

²⁹ Jardim no qual as pessoas podem ter contato com as plantas e senti-las mediante uso dos cinco órgãos dos sentidos, o que permite atender às pessoas que apresentam algum tipo de limitação (ZANOTELLI, 2014).

³⁰ As sementes crioulas são variedades desenvolvidas, adaptadas às condições locais ou produzidas por agricultores familiares, assentados da reforma agrária, quilombolas ou indígenas, e não tiveram sua estrutura genética modificada pela indústria (MICHEL, 2016).

Imagem 2 – Estudantes observando Meliponário Didático em visita ao EPEPA



Fonte: Acervo de discente do GEPA.

Imagem 3 – Estudantes participando de jogo no Viveiro de Sementes Crioulas em visita ao EPEPA



Fonte: Acervo de discente do GEPA.

Assim, no dia 26 de setembro concluímos a produção dos dados realizando nossa última entrevista que teve como objeto essa visita realizada ao EPEPA. Esta entrevista, também, seguiu roteiro de questões contemplando etapas favorecedoras da reflexão crítica e teve os momentos

de confrontação e reconstrução mediados por trechos de fala ocorrida em episódios da ação e por fotos produzidas por discentes integrantes do programa.

Concluída a produção dos dados, o conteúdo das entrevistas foi transcrito e compartilhado com a professora Ana para que a mesma o revisasse. Tendo sua autorização, procedemos a análise e interpretação dos mesmos por meio da proposta metodológica denominada Núcleos de Significação. Tal proposta foi elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e compartilha dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, pois concebe o ser humano como sujeito histórico e dialético, isto é, ao mesmo tempo autor e fruto da sua relação mediada com o meio. As etapas que constituíram a análise e a interpretação dos dados serão explicitadas na próxima seção.

Nessa seção, registramos parte do trabalho empreendido no desenvolvimento da investigação. Trabalho, que podemos afirmar, até certo ponto foi árduo, como aquele realizado pela abelha cotidianamente ao carregar até metade do seu peso em grãos de pólen, mas que também lhe permite desfrutar do resultado gratificante ao final do processo. A seguir, apresentaremos como se deu a continuidade desse trabalho por meio do tratamento analítico dos dados produzidos.

O TODO EM ANÁLISE E SÍNTESE:
construção dos Núcleos de Significação



5 O TODO EM ANÁLISE E SÍNTESE: construção dos Núcleos de Significação

Após realizarem o trabalho de coletar o néctar, as abelhas retornam à colmeia para processar essa substância e quebrar seus açúcares a fim de facilitar a digestão para as outras abelhas e deixá-la menos susceptível a ser atacado por bactérias (OLIVEIRA, 2017). Em seguida, como aparece na ilustração de abertura da seção, as abelhas espalham o néctar em cada alvéolo dos favos de mel ou, no caso de algumas abelhas nativas, em pequenas estruturas de cera que se assemelham a potes ovais, sendo esta outra etapa cuidadosa do seu trabalho na qual a mesma se dedica a pequenas partes que integram o todo.

Nesta seção nos dedicaremos, também, a uma etapa do nosso trabalho na qual precisamos ficar, especialmente, atentas às relações dialéticas que se dão entre parte e todo do objeto. Essa etapa refere-se ao tratamento dos dados por meio do qual objetivamos nos aproximar das significações produzidas pela professora participante da pesquisa e, assim, dos seus modos de ser no desenvolvimento da docência universitária.

A interpretação dos dados foi realizada por meio do procedimento metodológico dos Núcleos de Significação proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013), considerando além disso as elaborações sistematizadas por Aguiar, Soares e Machado (2015). A utilização dessa proposta decorre da necessidade de nos mantermos coerentes ao método que fundamenta a investigação, pois a mesma corrobora dos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético partindo da tese de que a realidade é “*unidade* de fenômenos contraditórios” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 59, grifo dos autores).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, 2013) o objetivo da proposta, baseada na abordagem sócio-histórica, consiste em instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão das significações que constituem o discurso dos sujeitos frente à realidade. Significações estas que geralmente são expressas em material que resulta de pesquisas qualitativas, como é o caso da nossa. Aguiar, Soares e Machado (2015) esclarecem que a ideia de “significação” remete à dialética da relação significado e sentido, como apontado na seção anterior.

Ainda de acordo com esses autores, os elementos que determinam as significações produzidas pelos sujeitos não estão ao alcance imediato do pesquisador, pois a realidade não se resume a sua aparência (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Precisamos ir além, avançar do imediato ao mediado para compreender os elementos (e suas relações) que constuem a essência do objeto, revelado apenas parcialmente na aparência fenomênica.

Mas, é exatamente o fato de o fenômeno revelar parcialmente a essência do objeto que o mesmo constitui ponto de partida desse processo de penetração na realidade. Nessa perspectiva recorreremos à interpretação dos significados compartilhados pela professora Ana sobre suas formas de pensar, sentir e agir na docência para nos aproximarmos das múltiplas determinações da sua atividade.

Kosik (1976) acrescenta que a investigação dialética de qualquer objeto da realidade implica no reconhecimento de que tal objeto é um momento do todo e sua delimitação consiste apenas em recorte abstrato, para fins de compreensão das relações que o determinam e são por ele determinadas na dinâmica parte e todo.

Nessa direção, o tratamento dos dados aqui empreendido revela um movimento que vai do todo às partes e retorna das partes ao todo. No primeiro nos debruçamos sobre o material resultante das Entrevistas Crítico-Reflexiva mediada por Registros da Atividade Docente (ECRAD) com olhar voltado para partes que o constituem e no segundo momento retornamos ao todo por meio da articulação dessas partes, mas sob nova perspectiva. Isso se efetiva concretamente em três etapas da proposta metodológica que serão apresentadas a seguir.

Esta seção está organizada em quatro subseções. Na primeira, **Especificidades do material produzido nas entrevistas**, discorreremos sobre as questões abordadas na ECRAD e os dados que dela resultaram. **Seleção de pré-indicadores que emergiram da ECRAD** é a segunda subseção na qual apresentamos como se deu a seleção dos pré-indicadores contidos nesse material. A terceira subseção, **Indicadores: conteúdos temáticos mediando a aglutinação de pré-indicadores**, versa sobre os critérios adotados na aglutinação dos indicadores. Na última subseção, **Os Núcleos de Significação**, é apresentada a última etapa desse processo de tratamento dos dados que, posteriormente, levou à interpretação das significações produzidas pela professora Ana.

5.1 Especificidades do material produzido nas entrevistas

Como já explicitado na seção anterior, embora tenhamos realizado a observação das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por Ana, o uso da ECRAD consistiu na principal técnica adotada na produção dos dados. Foram realizadas quatro entrevistas. A primeira entrevista foi desenvolvida com base na questão norteadora já apresentada e a partir da qual a professora produziu narrativa mais livre sobre sua trajetória acadêmica, sobretudo como se deu seu ingresso na docência universitária e seu envolvimento com as ações de ensino, pesquisa e extensão.

O material que resultou dessa entrevista foi bastante significativo uma vez que favoreceu nossa aproximação inicial aos modos de ser da professora Ana e nos ajudou a compreender os motivos que orientam o desenvolvimento da sua atividade profissional. As significações que emergiriam dessa entrevista foram determinantes na condução das demais etapas de produção dos dados e na definição de questões que mereciam ser esclarecidas a fim de favorecer o posterior processo de interpretação.

As demais entrevistas seguiram roteiro contendo questões elaboradas e organizadas conforme etapas que favorecem o desencadeamento da reflexão crítica (IBIAPINA; FERREIRA, 2003; IBIAPINA, 2004; CARVALHO, 2012; SMYTH, 1992). O quadro abaixo contém as questões propostas em cada etapa da ECRAD.

Quadro 5 – Questões da ECRAD

ETAPA	QUESTÕES
<i>Descrição</i>	Qual(is) o(s) objetivo(s) dessa ação? Qual o tema em pauta? Qual o contexto de realização dessa ação? Por quê? Que estratégias foram desenvolvidas? Quem foram os participantes? Por que os participantes foram estes? Que função(ões) você desempenhou nessa ação? Que função(ões) foi(oram) desempenhada(s) pelos demais participantes?
<i>Informação</i>	Que resultados essa ação tem apresentado? Como isso pode ser verificado? Que aspectos foram determinantes para esse resultado? Que tipos de conhecimentos foram mobilizados por você e pelos demais participantes? Como a ação desenvolvida foi realizada pelos participantes do grupo? Como você caracteriza o envolvimento dos participantes na realização das ações propostas? Que necessidades surgiram ao longo do processo? Que possibilidades surgiram ao longo do processo?
<i>Reconstrução</i>	Como essa ação contribui para a formação dos participantes? Qual a importância dessa iniciativa? Como você vê a(s) relação(ões) dos conhecimentos mobilizados com a realidade social, econômica e cultural dos participantes? Como os conhecimentos mobilizados se relacionam com a (futura) prática social dos participantes? Que sociedade essa ação pode contribuir para formar? Em especial as pessoas que nela estão inseridas. Essa ação atende a que interesses (pessoais, institucionais, sociais)? Como você se sente diante do desenvolvimento e dos resultados dessa ação?
<i>Confrontação</i>	Se fosse desenvolver essa ação novamente, o que você mudaria? Como? Por quê? Quais seriam as condições necessárias para desenvolver essa ação da maneira que você gostaria?

	<p>Que transformações você pensa que seriam provocadas nos resultados da ação como você gostaria de fazer?</p> <p>Você encontra possibilidades de realizar outras ações que atendam a esses objetivos? Quais?</p>
--	---

Fonte: Produção da autora.

Ressaltamos que Ana recebeu o roteiro contendo as questões antes de iniciarmos cada entrevista, a fim de nos distanciarmos de qualquer postura que fizesse a entrevista parecer um interrogatório (SCHÜTZE, 2011). Dessa maneira, no início das entrevistas Ana foi lembrada acerca das suas etapas, recebeu o roteiro e foi convidada a iniciar livre fala sobre a ação objeto da entrevista, pois cada uma delas contemplou ação específica desenvolvida pela professora. Ana pode conferir o roteiro para verificar que aspectos ainda não haviam sido abordados em sua fala.

Isso transcorreu de maneira mais livre na etapa de descrição. Contudo, nas demais etapas o movimento demandou maior intervenção da nossa parte. É válido destacar que, especialmente na primeira entrevista que seguiu esse roteiro, Ana mostrou certa resistência manifestada na demora para responder a algumas questões e na solicitação por maiores esclarecimentos sobre o objeto da questão. Entendemos que isso se deve, em boa parte, ao fato de tais questões abordarem aspectos determinantes da atividade docente sobre os quais dificilmente dedicamos algum pensamento sistematizado na dinâmica do dia a dia. Sobretudo aquelas questões das etapas de confrontação e reconstrução. Assim, concordamos que a dificuldade de atingir o nível crítico no processo de reflexão sobre a atividade docente se também ao fato de que seu objetivo consiste em contemplar não apenas “[...] o micro contexto da sala de aula, o conhecimento programático transmitido, as atividades didáticas, as questões de ensinoaprendizagem, os papéis de aluno e de professor, mas, também o macro contexto social em que estas práticas estão sendo geradas” (IBIAPINA, 2004, p. 5).

O material que resultou dessas entrevistas revela especialmente descrição das ações desenvolvidas, o que significa dizer que a professora dedicou considerável tempo da sua narrativa à etapa da descrição. Mas, é preciso destacar também que já nessa etapa apareceram elementos de informação. Isto é, Ana já nos revelava aspectos relacionados aos resultados da ação, aos conhecimentos mobilizados pelos participantes, bem como ao envolvimento dos participantes nesse processo.

Nas etapas de confrontação e reconstrução, recorreremos a registros da atividade docente realizada por Ana, a fim de favorecer o movimento de reflexão crítica. Esses registros consistiram em: informações oriundas de plano de ensino, de TCC's, de dados do currículo

lattes, de roteiro de atividade distribuída pela professora aos discentes, trechos de diálogos ocorridos em episódios que observamos e fotos, tando aquelas que produzimos como as que foram cedidas por seus discentes.

As questões de confrontação e reconstrução associadas aos registros da atividade docente, em nosso entendimento, favoreceram o compartilhamento de significações que talvez não emergiriam na narrativa da professora pelo uso de outras técnicas e/ou instrumentos. Por exemplo, em uma das entrevistas a professora lembra de relatar mudança ocorrida numa comunidade por meio do trabalho do GEPA mediante foto que registrou evidências dessa mudança. A professora ressaltou: *“Agora que eu vi essa foto eu pensei nisso”*.

Ainda assim, outros aspectos que surgiram na sua narrativa contemplam relações determinantes da sua atividade docente e que estão para além da universidade, como os interesses sociais que são contemplados nas suas ações, as relações entre os conhecimentos científicos trabalhados e a realidade dos participantes, as implicações da sua atividade na formação dos sujeitos, entre outros. Portanto, defendemos o potencial dos registros da atividade docente como gatilhos que favorecem o compartilhamento de significados por parte do sujeito na situação de entrevista.

Após realização das entrevistas, seu conteúdo foi transcrito e compartilhado com a professora que autorizou a sua interpretação. Nas subseções seguintes apresentaremos as etapas da proposta dos Núcleos de Significação que permitiram a apreensão das zonas de sentido desveladoras dos modos de ser de Ana.

5.2 Seleção de pré-indicadores que emergiram da ECRAD

De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015) a primeira etapa da proposta metodológica consiste no levantamento dos pré-indicadores que são palavras reveladoras dos modos de pensar, sentir e agir do sujeito. No entanto, não se tratam de palavras isoladas, mas de “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Isso implica dizer que na seleção dos pré-indicadores não consideramos a palavra em si, isolada de seu contexto, mas recorremos a trechos de fala que apresentam algum significado.

Por isso, essa primeira etapa exige diversas leituras do material nas quais selecionamos esses trechos considerando especialmente a carga emocional que os mesmos revelam, mas também os objetivos que pretendemos alcançar na pesquisa. Outro critério que nos orienta nesse momento diz respeito a frequência, ênfase e reiteração de determinadas palavras e expressões

na fala do participante da pesquisa (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Por exemplo, no caso de Ana foi bastante frequente o uso das palavras “contextualização” e “sentido” que, na interpretação dos dados, apareceram como significações que determinam de maneira muito forte seus modos de ser na docência universitária.

Os mesmos autores destacam, com base em Aguiar e Ozella (2006, 2013), que essa etapa se refere predominantemente à análise do material. Portanto, percorre um movimento que vai do todo para as partes. Nesse caso, o esforço a ser empreendido pelo pesquisador é na direção de partir do empírico expresso na fala do sujeito, mas superá-lo mediante a continuidade do movimento de interpretação desse material (AGUIAR; OZELLA, 2013).

O que resulta do processo de identificação dos pré-indicadores são trechos narrativos que apresentam parte do seu conteúdo grifado. O movimento de interpretação a ser realizado posteriormente vai tomar como ponto de partida exatamente esse conteúdo grifado, sem desconsiderar o contexto de sua produção. Assim, é possível selecionarmos diferentes pré-indicadores em um mesmo trecho narrativo, como consta nos exemplos do Quadro 6.

Quadro 6 – Exemplos de pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES
<p><i>Ah, e um dos trabalhos, mas não dessa disciplina vai ser apresentado num concurso de Ideias da Fazenda [...]. O trabalho foi feito porque no período seco a gente perde muito enxame de abelha dessa apis, ai a gente elaborou uma forma de minimizar esse problema, principalmente em relação à questão da água, a gente ofereceu água internamente, na colmeia. A gente criou uma metodologia, um protótipo pra esse fornecimento interno e a gente viu que teve muito bom resultado. Ai a gente repassou essa informação para os apicultores. Eu ensinei eles no campo a fazer e alguns levaram muito adiante essa coisa, até eles aprimoraram algumas coisas com o que eles têm, de material. Acho até que ficou bem legal o que eles fizeram e eles estão usando até hoje. [...] foi o TCC de uma aluna que hoje está no mestrado, trabalhando com abelha. Ela seguiu adiante, tá no mestrado aqui em Petrolina.</i></p>
<p><i>O trabalho foi feito porque no período seco a gente perde muito enxame de abelha dessa apis, ai a gente elaborou uma forma de minimizar esse problema, principalmente em relação à questão da água, a gente ofereceu água internamente, na colmeia. A gente criou uma metodologia, um protótipo pra esse fornecimento interno e a gente viu que teve muito bom resultado. Ai a gente repassou essa informação para os apicultores. Eu ensinei eles no campo a fazer e alguns levaram muito adiante essa coisa, até eles aprimoraram algumas coisas com o que eles têm, de material. Acho até que ficou bem legal o que eles fizeram e eles estão usando até hoje. Então quando surgiu esse evento da Embrapa, eles jogaram essa categoria de Ideias da Fazenda e é um concurso para que os pesquisadores e os estudantes levem ideias que possam melhorar um determinado problema. Daí o problema da apicultura é isso, perda de enxame no semiárido.</i></p>

Fonte: Produção da autora baseada nos dados da ECRAD.

Assim procedemos na primeira etapa de tratamento analítico do material. Aguiar e Ozella (2013, p. 309) afirmam que os pré-indicadores “geralmente apresentam-se em grande

número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos”. De fato, ao final dessa etapa chegamos ao total de 135 pré-indicadores. Diante disso, foi de fundamental importância adotarmos os critérios sugeridos por Aguiar e Ozella (2006, 2013) para avançarmos na análise dos dados, aglutinamos os pré-indicadores em indicadores, como veremos na subseção seguinte.

5.3 Indicadores: conteúdos temáticos mediando a aglutinação de pré-indicadores

Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 66) afirmam que “quando dialeticamente articulados, os pré-indicadores possibilitam aprofundarmos mais o conhecimento sobre as formas de significação do sujeito do que quando analisados isoladamente”. Em virtude disso, a segunda etapa desta proposta metodológica diz respeito à aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, considerando especialmente três critérios: similaridade, complementaridade e contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013).

Vale a pena destacar que nesta etapa realizamos um movimento de análise. No entanto, aqui já não consiste mais em “destacar elementos de uma totalidade” e, sim, de “neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que os constituem” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 67). Por isso, conforme os mesmos autores, já se verifica também o movimento de síntese que, por sua natureza, é provisório. Nesse processo contamos com a mediação dos conteúdos temáticos que dão “potências e coloridos diferentes” aos indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230) visto que estes surgem do movimento, muitas vezes contraditório, que existe entre aqueles. Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao fato de que muitas vezes surge a necessidade de retornar aos pré-indicadores a fim de rever seu conteúdo temático e a natureza das relações que podem ser evidenciadas.

Por meio dessa etapa chegamos à formação de 17 indicadores que resultaram da aglutinação considerando os critérios já mencionados. No Quadro 7, temos exemplos de pré-indicadores que foram aglutinados conforme cada critério.

Quadro 7 – Pré-indicadores aglutinados conforme similaridade, complementaridade e contraposição

CRITÉRIO	PRÉ-INDICADORES
Similaridade	<p><i>O negócio foi que quando a gente saiu do [centro de tecnologia] foi um negócio tão assim brutal, que eu fiquei deprimida. Fiquei mesmo muito deprimida, precisei tomar remédio, ficou ruim. Porque a gente saiu de lá contra tudo e todos.</i></p> <p><i>Quando aconteceu isso eu caí em depressão, fiquei deprimida, deprimida mesmo, fiquei arriada. Olha, eu nunca tinha ficado assim na minha vida, nunca. Nem imaginava que era tão ruim assim esse negócio de depressão. Achava, com preconceito, o que todo mundo pensa “ah, vai trabalhar que passa”. Mas eu fiquei arriada mesmo, acabada. Aquilo pra mim foi demais.</i></p> <p><i>Aqui até hoje eu não tenho sala. Nem eu, muito menos o grupo, um grupo de pesquisa que é atuante dentro do campus. [...] Então pra mim, pessoalmente, foi muito triste me deparar com essa situação. Então eu fiquei deprimida, fiquei realmente... Entrei em depressão, precisei ir a médico, fiquei mal e os alunos também ficaram mal, ficaram chateados.</i></p>
Complementaridade	<p><i>Sensibilizar as pessoas para atividades que sejam coerentes com o semiárido, que valorizem o ambiente, que não destruam, que não sejam atividades negativamente impactantes, no sentido de promover uma nova consciência, uma nova forma de lidar com a terra, com o meio ambiente em si e também no sentido de promover entre os alunos que seja um lugar para que eles possam exercitar, por exemplo, a docência também.</i></p> <p><i>É justamente a ideia do EPEPA como um todo, não só sobre as abelhas, mas pensar em novas formas de produzir que sejam menos agressivas e isso vai repercutir total na sociedade. Menos doenças, mais qualidade de vida, menos injustiça social se eu posso produzir minha própria comida, não ter que ficar dependendo. Lógico que isso tem um quê de utopia, mas de repente plantar em casa... Eu mesma planto em casa, tem coisas que eu não compro mais. Não vou viver disso, mas consigo ficar mais autônoma em relação a certas coisas que eu não preciso comprar envenenado, né. Socialmente acaba mudando porque impacta na saúde, impacta em outras formas também de entender a natureza, de entender o tempo certo, tipo “essa planta dá nessa época, não vou plantar agora porque não dá”. Respeitar, né.</i></p> <p><i>[A respeito do tipo de sociedade que uma ação como a pesquisa sobre agrotóxicos ajuda a formar]: Acho que uma sociedade mais agroecológica, vamos assim dizer. Acho que a agroecologia é muito nesse sentido de mudar a forma de produção. Quebra um pouco esse sistema de acumulação capitalista e pensa mais na recuperação da natureza, na saúde dos seres humanos, pensa numa forma mais holística.</i></p>
Contraposição	<p><i>Assim, Lucélia, os alunos são maravilhosos, são ótimos. Só que eu vejo que alguns poucos têm tino para pesquisa mesmo, sabe? Aquela curiosidade. Eles querem fazer. Mas eu vejo que eles estão mais interessados em dar conta do negócio, de acabar, finalizar, do que realmente aprofundar mais. Eu sinto falta disso. Eu percebo que isso é uma tendência dessa geração, é o imediatismo [...]. Então, o que eu mudaria era isso. Era ver, pegar um aluno com mais perfil, não sei como um dia e pegue mais o ano inteiro e seja mais curioso, puxe mais do seu Luís, porque ele tem muita informação, entendeu?</i></p>

*E seja mais curioso em relação a isso. Isso, sim, eu sinto que é uma deficiência e que **por mais que eu provoque, que eu incentive, que eu faça reuniões, é uma coisa que eu acho que é da geração.** Está difícil mesmo trabalhar com eles.*

O engajamento dos alunos é muito bom.** Eles mesmos organizaram um grupinho de whatsapp que eu nem faço parte desse, que **eles organizam como aguar as plantas**, então cada um tem o seu dia, **eles mesmos organizaram uma escala pra fazer isso.** Então quando eram 60 alunos tinha dificuldade de engajamento, **agora os que ficaram, que realmente funciona, todo mundo é amigo.** Já fizemos festinha de aniversário lá, festa surpresa para a professora Maria, para mim já foi feito. A gente fazia mutirão noturno nessa época de calor, a gente cansou de fazer mutirão noturno. Então, assim, é uma festa para os alunos que estão ali. Então, **problema de engajamento a gente não tem.

Fonte: Produção da autora baseada nos dados da ECRAD.

Portanto, como podemos verificar, as natureza das relações que aglutinam os pré-indicadores são diversas e evidenciam a riqueza das significações produzidas pela professora. Interessante se faz lembrar que na perspectiva do Materialismo Histórico Dialética o acirramento de contradição identificada da narrativa do sujeito não denuncia fala ou incoerência, mas aponta para evidências de molas propulsoras do seu desenvolvimento enquanto sujeito social e historicamente determinado.

Diante da quantidade de pré-indicadores a que chegamos, sua listagem completa e o respectivo indicador que passaram a constituir consta nos apêndices desse trabalho.

5.4 Os Núcleos de Significação

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 310), “os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir”, por isso “[...] devem expressar aspectos essenciais do sujeito”, superando os resultados alcançados nas etapas anteriores e constituindo nova síntese.

Isso significa que os núcleos nos aproximam dos sentidos que orientam a atividade do sujeito e determinam a singularidade por meio da qual o mesmo manifesta sua existência, transformando o meio e a si próprio. Por isso, essa etapa consiste em momento mais voltado para a síntese, na qual retomamos as partes em seu todo, mas sob nova perspectiva (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Desta vez as multideterminações que constituem o sujeito são desveladas e veem à tona, não em sua inteireza, mas naquilo que é possível ser revelado pelas

zonas de sentido compartilhadas em suas significações. Essa etapa, portanto, vai da dimensão abstrata (alcançada por meio da análise) à dimensão concreta da realidade.

Não obstante, as leis do Materialismo Histórico Dialético constituíram norte no processo de apreensão das zonas de sentido produzidas pela professora Ana. Os núcleos que resultaram dessa etapa apontam para mudanças quantitativas que ocorrem em sua atividade e acabam engendrando mudanças qualitativas. Evidenciam também unidade e luta de contrários quando significações aparentemente opostas na verdade se referem a forças que se coadunam na constituição de uma dada situação e/ou relações que se efetivam na sua atividade docente. A negação da negação é outra constante, pois Ana revela que nega não apenas a realidade posta nas relações de produção no âmbito da sociedade capitalista, como também nega a si mesmo revintando-se para enfrentar as situações problemáticas com as quais se depara no exercício da sua atividade.

Considerando tais relações e as orientações postas pelos autores da proposta chegamos a quatro núcleos, apresentados no quadro abaixo.

Quadro 8 – Núcleos de Significação

INDICADORES	NÚCLEOS
“Eu tinha que dar sentido para aquilo” - O retorno dado à comunidade sendo fonte de sentidos para a pesquisa	“Eu só consigo fazer coisas que me dão sentido” – Prazer e praticidade orientando os modos de ser da professora
“Acabava me envolvendo com a vida daquelas pessoas” - Sentimentos positivos desenvolvidos na relação com a comunidade	
“O ensino saiu pela tangente” - Aproximação com o ensino por demandas diversas e distanciamento pela área das disciplinas ministradas	
“A palavra agora é essa: se reinventar” – Mudança nos modos de enfrentamento das situações	
“Eu não sou dessas” - Postura crítica na produção do conhecimento	
“Vamos pesquisar isso aí?” - As relações produtivas como fonte das problemáticas de pesquisa	“Uma loucura organizada” – Mediações do processo criativo na docência universitária
“Tinha um monte de condições adversas, [mas] a coisa fluía” - Condições institucionais que favorecem e/ou dificultam o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão	
“Quem sabe se a gente fizesse isso?” - Nuances do processo criativo: adaptação, imprevisibilidade do processo como um todo e participação do outro	
“Eles tiveram que ter esse conhecimento pra eles poderem elaborar” - Conhecimentos mobilizados no desenvolvimento das ações	
“A gente fazia tudo, tudo junto e misturado” – As relações ensino, pesquisa e extensão	
“Haja força!” - Energia mobilizada junto ao GEPA no desenvolvimento das ações	

“Queria que os alunos tivessem mais autonomia” - Apatia X engajamento dos alunos nas ações de ensino, pesquisa e extensão	“Tudo que a gente faz lá é em mutirão” – Evidências de um trabalho colaborativo
“Isso vai fazendo ficar bem coeso o grupo” - As relações com os integrantes do GEPA são articuladas e de amizade	
“Continuo sendo uma pesquisadora da área das abelhas [nessa] excursão pela área da educação” – desafios e expectativas	“Isso vai repercutir total na sociedade” – Educação e formação humana mobilizadas nas ações de ensino, pesquisa e extensão
“Precisa pra fazer sentido pra eles” - A importância da contextualização na atividade docente	
“Tem que transformar” - O objetivo das ações consiste em desenvolver a consciência crítica das pessoas na sua relação com o meio e seu bem-estar	
“O conhecimento que a gente está levando [...] já muda uma história toda” - Os resultados concretos e as possibilidades produzidas por meio das ações	

Fonte: Produção da autora.

Aguiar, Soares e Machado (2015) ressaltam que essa etapa contém em si duas fases. A primeira diz respeito a organização dos núcleos propriamente ditos, como apresentados no quadro acima. A segunda fase se refere à interpretação desses núcleos mediante a discussão dos seus conteúdos, assentada nos fundamentos teórico-metodológicos do estudo.

Esse esforço de análise e síntese, seguida da interpretação teórica dos dados, somente é possível porque “a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão essa somente para fins didáticos) operam com os significados” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226). Exatamente por ser significa é que podemos nos aproximar dos sentidos da atividade, isto é, dos motivos que mobilizam o sujeito a entrar em atividade. Por isso, os autores afirmam que entender o professor implica aproximar-se das zonas de sentido e foi isso que fizemos na interpretação que consta na seção seguinte.

No entanto, antes de passarmos adiante precisamos pontuar mais uma especificidade do material produzido por meio da ECRAD. A dificuldade de Ana em lidar com algumas questões propostas nos mostra a necessidade de pensarmos e produzirmos situações sistematizadas que favoreçam o desenvolvimento da reflexão crítica por parte do professor. Magalhães (1996 *apud* IBIAPINA; FERREIRA, 2003, p. 78) alerta que “as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento de processos reflexivos podem ser superadas quando eles se apropriam do conceito científico” tomado como objeto da reflexão.

Assim, sugerimos a ECRAD como técnica que pode ser utilizada no âmbito de pesquisas-formação, pois tal contexto pode ampliar seu potencial reflexivo e transformador na medida em que favorece a apropriação do conhecimento científico por parte do professor. Isso pode

impulsioná-lo na compreensão das relações constitutivas da realidade e, conseqüentemente, elevar o nível de reflexão realizada a respeito.

Finalizamos esta seção entendendo que o movimento de análise e síntese aqui apresentado nos lembra o trabalho realizado pela abelha no interior da colmeia, onde pequenas partes são fundamentais na existência de toda a sua estrutura e funcionamento. Aqui nosso trabalho foi mediado pelo uso de categorias que nos permitem penetrar na realidade atingindo níveis de abstração que favorecem a compreensão do todo na riqueza de relações que o constituem, como será apresentado na seção seguinte.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
a práxis revelada no voo criativo da professora



6 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: a práxis revelada no voo criativo da professora

Quando uma flor desabrocha se torna realidade um conjunto possibilidades que o botão da flor continha em si. Agora, por exemplo, a flor passa a oferecer perfume e beleza àqueles que têm a oportunidade de apreciá-la. Também oferece néctar às abelhas que o utilizam como fonte de alimento. Mas essa realidade da flor é provisória e contém em si outra possibilidade. Ela pode vir a ser fruto, mas para isso é preciso que existam as condições adequadas. A principal delas é a transferência do pólen da estrutura reprodutiva masculina para a estrutura reprodutiva feminina da mesma flor ou de outras flores da mesma espécie. A abelha, por meio da polinização, pode contribuir para que essa possibilidade se torne realidade.

Nesta seção apresentaremos a interpretação dos dados mediada por leis e categorias que nos permitem penetrar na realidade e compreender as múltiplas determinações da docência realizada pela professora Ana na universidade. Tais determinações nos permitem compreendê-la como atividade que nos remete ao trabalho de polinização das abelhas, pois favorece a transformação de possibilidades em realidade produzindo, assim, novas possibilidades em um movimento constante de vir a ser dos outros com quem desenvolve suas ações e de si mesma.

Tal compreensão foi possível porque os fundamentos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural nos orientaram na trajetória que vai da pseuconcreticidade, o todo caótico, para o concreto pensado, que explicitaremos nessa etapa do trabalho culminando com a síntese revelada nas zonas de sentidos produzidas pela professora.

Na seção anterior apresentamos as etapas do processo de análise e síntese dedicado ao material que resultou da ECRAD. Também destacamos a quantidade de pré-indicadores e indicadores a que chegamos no final das duas primeiras etapas e o desafio que isso representou ao nosso pensamento para conseguirmos finalmente chegar aos Núcleos de Significação. A esse respeito, Kosik (1976, p. 36) esclarece:

Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a 'caótica representação do todo' e a 'rica totalidade da multiplicidade das determinações e relações' coincide com a compreensão da realidade.

Essa tarefa não é fácil. Ainda assim, o que apresentaremos a partir de agora é o que resulta de nosso movimento de compreensão da realidade que constitui e é constituída pela professora Ana no desenvolvimento da docência universitária.

Assim, a seção está organizada conforme a interpretação a ser realizada sobre os Núcleos de Significação, contemplando cinco subseções. A primeira é **“Eu só consigo fazer coisas que me dão sentido” – Prazer e praticidade orientando os modos de ser da professora**. A segunda subseção corresponde ao segundo núcleo, **“Uma loucura organizada” – Mediações do processo criativo na docência universitária**; **“Tudo que a gente faz lá é em mutirão” – Evidências de um trabalho colaborativo** é o título da terceira subseção. A seção seguinte trata-se do último núcleo, **“Isso vai repercutir total na sociedade” – Educação e formação humana mobilizadas nas ações de ensino, pesquisa e extensão**. A quinta e última subseção, **Movimento internúcleos: o que revelam as zonas de sentidos**, corresponde ao movimento de articulação internúcleos que revela a síntese das zonas de sentido as quais conseguimos nos aproximar e que revelam a totalidade do sujeito.

6.1 “Eu só consigo fazer coisas que me dão sentido” – Prazer e praticidade orientando os modos de ser da professora.

Neste núcleo temos indicadores que evidenciam de maneira intensa os modos de pensar, sentir e agir da professora Ana, pois revelam que a mesma manifesta sua existência no mundo por meio de atividades que tenham potencial de transformações positivas na sociedades e gerem sentimentos de afeto positivo nos envolvidos. Ana realiza seu trabalho não apenas para atender necessidades postas pela universidade ou mesmo para garantir a manutenção das suas condições básicas de vida, mas age motivada por aquilo que desenvolve sentimentos de satisfação e desencadeie transformações práticas no âmbito das relações sociais.

Como já vimos, de acordo com Vigotski (2009), o sentido expressa tudo aquilo que a palavra faz emergir na consciência do sujeito e por conta disso é expressão mais forte da sua subjetividade. Com isso, temos que os sentidos podem nos remeter a relações de afetação positiva ou negativa que o sujeito estabelece com os elementos da realidade, com as atividades que desenvolve, com as pessoas que conhece. No entanto, a professora Ana usa o termo “sentido” não para se referir a “tudo” que emerge em sua consciência em dada situação, mas para se referir a um tipo específico de relação com a atividade que desenvolve, isto é, Ana produz suas próprias significações para o termo “sentido”.

Este núcleo evidencia tal significação por meio de cinco indicadores: “Eu tinha que dar sentido para aquilo” - O retorno dado à comunidade sendo fonte de sentidos para a pesquisa; “Acabava me envolvendo com a vida daquelas pessoas” - Sentimentos positivos desenvolvidos na relação com a comunidade; “O ensino saiu pela tangente” - Aproximação com o ensino por demandas diversas e distanciamento pela área das disciplinas ministradas; “A palavra agora é essa: se reinventar” – Mudança nos modos de enfrentamento das situações; e “Eu não sou dessas” - Postura crítica na produção do conhecimento. Vejamos o que estes nos revelam em seus pré-indicadores.

No primeiro indicador, **“Eu tinha que dar sentido para aquilo” - O retorno dado à comunidade sendo fonte de sentidos para a pesquisa**, temos pré-indicadores por meio dos quais a professora traz indícios de que **“dar sentido”** é algo importante na condução das suas ações. Nesse caso, nossa interlocutora se refere especificamente à pesquisa que realizou quando ainda estava na graduação produzindo seu Trabalho de Conclusão do Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas. A esse respeito, Ana afirma:

*Quando eu iniciei, agora **falando da pesquisa**, eu iniciei com um tema que eu não gostava, que era a análise físico-química de mel. E eu tinha que dar sentido para aquilo porque eu não gostava no início, mas era o que a orientadora queria que eu fizesse.*

A professora indica que precisava dar sentido para a pesquisa que estava realizando, pois de início não gostava do que estava fazendo, isso decorre do fato de que, como nos foi revelado em outros momentos da entrevista, Ana pesquisou um tema que foi sugerido por sua orientadora: a análise físico-química do mel. Quando a mesma afirma que precisava dar sentido porque não gostava, temos evidência pelo não dito de que **“dar sentido”** levaria a situação oposta àquela determinada pela afetação negativa de não gostar. A nossa interlocutora prossegue com sua narrativa:

*E daí eu comecei a perceber e fazer as análises, que **a análise físico-química era um raio X do manejo que o apicultor fazia**. Tudo que ele fizesse ali, eu ia pegar no mel, de certo ou de errado. Então muito daí, foi assim que eu comecei a dar sentido pra esse TCC que eu não gostava num primeiro momento. Daí eu **passei a me apaixonar por aquilo** e trabalhei muito tempo com isso.*

Nesse pré-indicador apreendemos que a análise do mel realizada pela professora lhe permitiu ir além da aparência dessa substância, isto é, superar a visão de como esta se manifesta na condição de fenômeno, e revelou aspectos do manejo empreendido pelo apicultor no momento da coleta. Dessa possibilidade surgiu a condição por meio da qual a professora Ana

passou a dar sentido àquela pesquisa, isto é, passou a desenvolver sentimentos positivos em relação ao que estava pesquisando, **“passei a me apaixonar por aquilo”**, visto que seu resultado deixou de ser a análise em si mesma. O resultado dessa análise do mel não ficaria restrito a um conjunto de dados sistematizados, descolados da realidade e isolados do movimento concreto que aquele objeto apresenta, mas seria um indicativo da sua totalidade uma vez que revelaria parcialmente as determinações que o constituem, especialmente aspectos da sua produção. Essa possibilidade de ir além dos dados e enxergar as suas determinações passam a ser fonte de sentimentos positivos para a professora que em outro momento afirma:

*Então eu não precisava ir muito pro campo, na verdade, que era o que eu gostava, pra eu saber o quê que eles estavam fazendo e era engraçado que eu falava **“olha, senhor [apicultor], o senhor fez isso, isso e isso. O senhor jogou muita fumaça na hora de colher o mel”** e ele **“como é que você sabe disso?”**. Daí eu falei **“porque eu estou vendo aqui, olha esse resultado bem aqui de sólidos insolúveis revela isso”** e ele **“ah tá, né”**, eu: **“é, tudo que o senhor fizer vai sair aqui, eu vou ver, eu vou saber”**. E assim, **eu consegui dar um sentido que eu gostasse mais para o trabalho, para essa pesquisa**. Com isso a questão da extensão e da pesquisa não se separaram durante a minha graduação.*

Não é o mero fato de ir além na compreensão dos dados que se configura como fonte de sentimentos positivos em relação à pesquisa, mas também o retorno que é dado à comunidade. Isso se revelou na oportunidade de dialogar com o apicultor para evidenciar quais aspectos da sua atividade podiam ser apreendidos pela análise do mel.

Molon (2011, p. 84), referendando Vigotski (2007), afirma que o sujeito não se reduz a reflexo da realidade, mas as relações sociais “[...] desempenham papel importante na operacionalização do eu, já que o contato com os outros sujeitos permite o reconhecimento do outro e, através disso, o autoconhecimento”, sendo este processo mediado simbolicamente por meio da linguagem que permeia as relações intersubjetivas. No caso da professora Ana, a oportunidade de dialogar com os produtores dando-lhes retorno dos resultados da pesquisa favoreceu a ampliação do conhecimento a respeito de si mesma, pois ela passa a identificar aquilo que gera sentimento de satisfação: **“eu consegui dar um sentido que eu gostasse mais para o trabalho”**.

A docente afirma gostar de levar informações dessa natureza à comunidade, mas não faz isso de qualquer maneira:

*Acho que **levar essas informações pra uma Associação, como eu até mencionei em sala de aula. Sim, acho que essa parte de ir, como a gente fez lá no seu Luís, eu gosto de ir pra comunidade mesmo e levar essas informações de uma forma menos quadrada, da forma que é na universidade, pra que eles possam ser tocados.***

Nesse pré-indicador a professora se refere à forma pela qual deseja levar essas informações à comunidade, citando como exemplo de público-alvo uma Associação. Ana diz que gosta de fazer isso de uma forma “*menos quadrada, da forma que é na universidade*”, ou seja, aqui ela traz significações sobre a forma pela qual o conhecimento é veiculado na universidade e a necessidade de mudar isso quando se pretende trabalhar com o conhecimento em outros espaços. Sobre o conhecimento científico produzido no âmbito universitário, Santos (2004, p. 39) afirma:

[...] foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades. Segundo a lógica deste processo, são os investigadores quem determina os problemas científicos a resolver, define a sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos de pesquisa [...] e a autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social deste ante os resultados da aplicação do conhecimento.

O autor denuncia que o conhecimento produzido no espaço universitário, ao longo do último século, tem sido predominantemente disciplinar e descontextualizado das demandas produzidas pela vida cotidiana das pessoas. Isso não significa que as pesquisas não partem de problemáticas da realidade, mas o autor quer com isso dizer que o conhecimento resultante do processo investigativo, muitas vezes, permanece circunscrito ao espaço acadêmico, pois o pesquisador não estaria preocupado com a aplicação dos resultados dessa pesquisa.

Contudo, vale a pena chamar a atenção para não incorrerem no risco de cair numa visão utilitarista do conhecimento científico, pois de acordo com Souza (2011) esse discurso determina práticas que agravam as relações contraditórias da sociedade por favorecerem a exploração dos outros por parte daqueles que ofuscam os “efeitos perversos” dessa ideia, como a intensificação da competitividade pela busca de empregos.

Além disso, Ana nos remete à importância da forma que o conhecimento pode assumir em diferentes contextos. Lembrando Cheptulin (2004, p. 265), entendemos que a forma “penetra tanto no domínio interior, como no domínio exterior [do objeto], tanto na essência, como no fenômeno”. Dessa maneira, a forma pela qual a professora leva os conhecimentos à comunidade é parte constitutiva do próprio conhecimento, revelando parcialmente seu conteúdo e sua essência. Por exemplo, na visita realizada à comunidade de Paulistana para dar devolutiva dos resultados da pesquisa de TCC, o GEPA usou a estratégia de teatrinho de fantoches e essa forma de organização da ação somente foi possível em virtude do conteúdo abordado, que

contemplou as diferentes espécies de abelhas, suas preferências alimentares e os riscos causados pelo uso de agrotóxicos.

Assim, para Ana, dar sentido à pesquisa está relacionado ao desenvolvimento de sentimentos positivos que emergem da possibilidade de enxergar nos resultados, mesmo que parcialmente, as determinações socio-históricas do objeto em estudo e de dar retorno desses resultados à comunidade. É por meio do acesso a esses resultados que os sujeitos da comunidade podem transformar suas atividades, adotando estratégias de produção mais coerentes com o seu contexto e com a preservação dos recursos naturais. Além disso, quando a professora afirma *“eu tinha que dar sentido para aquilo”* ela aponta para a necessidade de encontrar motivos que sejam realmente eficazes (LEONTIEV, 1988) na orientação dos seus modos de pensar, sentir e agir no desenvolvimento da pesquisa e o indicador seguinte nos traz indícios de que, também no que diz respeito às demais ações desenvolvidas pela professora, isso ocorre pela mediação do outro.

O segundo indicador deste núcleo, **“Acabava me envolvendo com a vida daquelas pessoas” - Sentimentos positivos desenvolvidos na relação com a comunidade**, revela outra dimensão das relações que Ana estabelece com a comunidade. São relações que não estão necessariamente relacionadas com a devolutiva de resultados de pesquisa, mas que também apontam para o desenvolvimento de sentimentos positivos. Ainda na primeira entrevista, Ana compartilha conosco:

Eu também atuei como instrutora do SENAR. SENAR é o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, na apicultura. Então viajei muito o estado do Piauí e também Maranhão, também fui do SENAR Maranhão, ministrando cursos para os produtores. Além de eu gostar, porque eu gosto muito de viajar, então eu conhecia lugares e acabava me envolvendo com a vida daquelas pessoas, então eu gostava, era também um meio de ganhar dinheiro e aprendia muita coisa também, porque cada região tem sua especificidade e uma forma de manejar as abelhas e tal.

A docente se refere a aprendizados e sentimentos positivos desenvolvidos pela experiência de conhecer lugares e pessoas novas. Ana afirma que foi instrutora do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), função que lhe permitiu viajar por diversas cidades do Piauí e do Maranhão ministrando cursos para apicultores. A mesma enfatiza que gostava de viver essa experiência, pois *“acabava me envolvendo com a vida daquelas pessoas”* e *“aprendia muita coisa”*.

Isso evidencia o caráter social de constituição do sujeito mediante as relações intersubjetivas que estabelece no desenvolvimento da sua atividade. Ana afirma que se envolvia com a vida daquelas pessoas e acabava aprendendo muita coisa com elas sobre diferentes

maneiras de trabalhar com as abelhas. De fato, Sirgado (2000), baseado em Vigotski (1989), afirma que nós nos constituímos nós mesmos por meio das relações que estabelecemos com os outros, considerando que a mediação do outro não se reduz a um caráter instrumental, mas se constitui como fonte de desenvolvimento do eu. Para Vigotski (2000), o ser humano encarna o conjunto das relações sociais que vivencia e com a professora Ana não poderia ser diferente.

Não obstante, ao encontro do que esse pré-indicador revela, Luckmann e Berger (1983 *apud* SETTON, 2005) defendem que a socialização do sujeito ocorre também por meio da apropriação de conhecimentos específicos e institucionalizados, isto é, conhecimentos diretamente relacionados a uma atividade profissional e à divisão social do trabalho. Nesse caso, a professora vive experiências de socialização nessas comunidades ao se apropriar das especificidades que as pessoas de cada região apresentam no manejo das abelhas.

Em outro momento que também se refere ao envolvimento com a comunidade, Ana menciona interação interinstitucional proporcionada pelo EPEPA:

Ah, eu fico feliz, né. Uma escola bem aqui do lado da gente e é ruim pensar que uma baita de uma universidade pouco participa, se a gente for ver. Temos uma resposta dessa, mostrar que sim, tem essa interação, pode ter, é possível que tenha, a gente fica feliz, eu fico feliz.

Quando afirma “*Temos uma resposta dessa*” a professora se refere ao fato de que durante a visita realizada pelos estudantes da escola municipal de ensino fundamental ao EPEPA a diretora dessa escola fez o seguinte relato: “Ainda pegamos, nos inspiramos e arrumamos a frente lá da nossa escola, agora está bem colorido e a ideia surgiu depois da nossa participação. A gente pegou a ideia e levou pra lá”. A diretora, tendo participado da etapa inicial de construção daquele espaço replicou a experiência em sua escola, renovando um espaço que estava sem aproveitamento.

Assim, Ana manifesta que se sente feliz, pois foi possível promover interação entre a UFPI e uma escola localizada no mesmo bairro. Seu sentimento de felicidade resultou da oportunidade de evidenciar que houve a interação e de que é possível desenvolver ações dessa natureza quando afirma “*tem essa interação, pode ter, é possível que tenha*”. Temos, novamente, sentimento positivo desenvolvido mediante as relações estabelecidas com a comunidade. Vale a pena destacar também que nesse ponto Ana nos chama a pensar sobre a cada vez mais reclamada relação entre universidade e escolas de educação básica.

Nacarato (2016, p. 713) afirma que “a parceria universidade-escola precisa ser uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo. Não há manual de orientação para fazê-la acontecer; ela é construída no processo”. E embora não haja uma prescrição

ensinando o “caminho das pedras” a se seguir para promover essa interação é preciso iniciá-la, como a professora Ana tem feito.

Algumas iniciativas no âmbito das políticas públicas em educação tem sido adotadas. Por exemplo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que atua historicamente na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* do país, desde 2007, passou a atuar também na formação de professores da educação básica. Conforme o Artigo 2º do seu Regimento Interno, sua finalidade consiste em: “subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País”.

Nessa perspectiva, a Fundação conta com uma Diretoria de Educação Básica Presencial que possui entre as suas atribuições:

- I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores;
- II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2008, Art. 74).

Iniciativas como essa apontam para tentativas de integrar o sistema educacional como um todo, minimizando o abismo que separa as práticas promovidas na educação básica e na educação superior. Segue outro pré-indicador que nos revela o desenvolvimento de sentimentos positivos na relação de Ana com a comunidade:

Ah, foi muito bacana, foi satisfatório, foi emocionante, eu me emocionei várias vezes ali com seu [apicultor]. O irmão dele depois veio falar comigo de cantinho, porque o irmão dele mora em São Paulo, aí ele falou “olha, obrigado por você trazer isso aqui, porque realmente o [apicultor] tá dando continuidade ao trabalho do meu pai de preservação dessas abelhas”. Eu fico emocionada com essas coisas. A dona [esposa do apicultor] chorou, ficou emocionada e tudo e tal. Então eu fiquei muito feliz.

Neste, a professora se refere a episódio ocorrido durante a visita realizada à Paulistana. Ela menciona que a esposa e o irmão do apicultor que os recebeu demonstraram gratidão pelo trabalho realizado naquele espaço pelo GEPA e isso a deixou emocionada, gerando sentimentos de felicidade e de satisfação. Vemos aqui novamente sua satisfação sendo mediada pelo envolvimento com pessoas da comunidade, isto é, por relações que extrapolam os muros da universidade, que acontecem para além do horizonte acadêmico.

De acordo com Pino (apud TASSONI, 2011, p. 47-48),

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo.

As colocações do autor refletem exatamente o que Ana compartilha em suas significações sobre o sentimento de felicidade desenvolvido mediante a gratidão demonstrada pelas pessoas daquela comunidade. E isso aparece de maneira significativa em sua fala: “*Eu fico emocionada com essas coisas*”. Portanto, nesse indicador evidenciamos que o envolvimento com a vida do outro, isto é, as relações sociais, constituem fonte de sentimentos positivos para Ana e esses sentimentos singularizam as relações estabelecidas entre eles.

É fato que a atuação da professora tem se constituído mediante essa relação com a comunidade, sobretudo com os produtores do campo na área da apicultura, e isso se deu predominantemente por meio da extensão e da pesquisa desde as experiências vividas na sua formação inicial.

O terceiro indicador, “**O ensino saiu pela tangente**” - **Aproximação com o ensino por demandas diversas e distanciamento pela área das disciplinas ministradas**, nos revela muito desse processo, uma vez que nos mostra o seguinte: Ana ingressou na docência porque tinha o interesse de permanecer envolvida com pesquisa e extensão na área da apicultura e disso decorrem relações marcadas por movimentos contraditórios de aproximação e distanciamento com o ensino.

Foi assim porque eu comecei na docência por assim dizer como instrutora, a própria extensão me puxou para docência. Porque a experiência inicial que eu tive com a docência foi lá com os primeiros apicultores, mostrando que o mel era o raio X do que ele fazia, explicando o que era cada coisa. Ali já era docência, já era ensino, mas, assim, não era a primeira opção.

Nesse pré-indicador, Ana afirma que iniciou sua trajetória na docência sendo instrutora, fazendo depois o indicativo de que isso já se tratava de uma ação de ensino. A mesma ressalta que, dessa maneira, sua incursão na docência se deu em decorrência do desenvolvimento de extensão, portanto, a docência, especialmente o ensino, não constituía seu interesse inicial de ingresso no mercado de trabalho. Nossa interlocutora esclarece isso em outro momento:

Eu não me via muito como professora, eu não me via. Eu me via mais trabalhando tipo numa Embrapa, ou numa instituição de extensão como a Emater. Acho que foi a própria vida acadêmica que me conduziu. Mas depois eu gostei, óbvio, né. Eu gosto de dar aula, eu gosto de estar no ensino. Mas no início, não. Eu queria ser exclusivamente pesquisadora ou extensionista, assim, porque pra mim as duas coisas não se separam, não. [...] Então eu não me via muito na docência. Eu comecei porque eu tinha necessidade, ter a docência para poder entrar em um concurso das universidades, porque eu estava vendo que aparecia muito mais concursos para as universidades do que para os órgãos de pesquisa. O ensino saiu pela tangente, por uma necessidade mesmo, mas eu não tinha aspiração de ser professora.

Ana nos deixa claro que a profissão docente não consistiu na sua primeira opção como escolha profissional. Na verdade, a mesma tinha interesse em ser “*exclusivamente pesquisadora ou extensionista*”, mas os concursos para instituições de pesquisa e extensão como aquelas mencionadas por Ana não ocorriam com tanta frequência. Nesse cenário, ministrar aulas de disciplinas diversas em instituições privadas surgiu como possibilidade de satisfação de uma necessidade: continuar realizando pesquisa e extensão. Assim, a mesma conseguiria ter experiência de ensino para competir em concursos para vagas de magistério da educação superior.

Baseadas em Leontiev (1978a) precisamos lembrar que, para entrar em atividade, de nada adiantaria a professora se deparar com essa necessidade se não encontrasse na realidade um objeto que pudesse satisfazê-la. Somente o encontro da necessidade com o objeto material de sua satisfação faz surgir o motivo que mobiliza o sujeito a entrar em atividade. Por isso, saber que adquirir experiência de ensino poderia facilitar o ingresso na universidade leva Ana a entrar em atividade para produzir as condições que atendam ao seu objetivo.

A esse respeito, Ibiapina (2004) afirma que ainda são muito frequentes os casos de professores que ingressam na carreira docente por motivos que não estão diretamente relacionados com as especificidades dessa atividade profissional, o que se estende aos professores da educação superior. Nesses casos, o ingresso geralmente ocorre determinado pela necessidade de complementação da renda. Embora não tenha sido este o motivo que orientou o ingresso de Ana na docência da educação superior, isso não ocorreu relacionado à vontade de ser professora, mas determinado pelo interesse de continuar seus estudos na área de Apicultura.

Para isso, Ana passou a dedicar-se a ações de ensino, como destaca em outro momento:

Eu comecei a distribuir meu currículo nas faculdades particulares e fazendo os concursos. [...] Então eu comecei a distribuir meu currículo nesse sentido também, pra ver se eu ficava mais competitiva nos concursos. Comecei a dar aula numa faculdade no Maranhão, no curso de Enfermagem. Não tinha nada a ver com a minha área, mas era o que tinha pra hoje então vamos lá.

Esse pré-indicador evidencia a necessidade de transformação das condições objetivas da realidade para mudarmos nossas condições de existência no mundo. Para alcançar seu objetivo Ana aceitou ministrar disciplinas que não têm relação com sua área de estudos. Portanto, nesse momento, ter experiência de ensino para ingressar na docência universitária consistiu em motivo apenas compreensível (LEONTIEV, 1988) que orientou essa atividade da professora Ana.

A esse respeito, nossa interlocutora ainda afirma:

*Ah, sim, eu dou aula de anatomia humana. Tipo, assim, nossa, eu não trabalho com isso. [...] Depende do meu humor também, né [risos], tem tudo isso porque professor não é robô. Tem hora que a gente tá mal humorado, tem hora que a gente tá triste, tem hora que a gente tá alegre, tem hora que a gente tá doente, **tem disciplina que me anima, tem umas que mesmo não me animando muito você vai.***

Fica evidente na fala de Ana que isso acaba sendo uma constante na sua atividade docente, tanto que em outro momento ela reitera afirmando “***Eu ministro algumas disciplinas que não tem nada muito a ver comigo***”. Talvez por isso, em todas as entrevistas que realizamos a pesquisa e a extensão apareceram de maneira tão mais frequente e intensa em suas significações do que a ação de ensino, dando um indicativo de distanciamento e de que essa ação de fato “***saiu pela tangente***”. Poucos foram os momentos nos quais Ana se revelou como alguém que também realiza ensino, embora seja esta uma ação da qual nenhum professor universitário possa se eximir de realizar. Como já assinalamos em outro momento, a LDB nº 9.394/1996 prevê o mínimo de oito horas semanais em sala de aula ao passo que a Resolução nº 42/2018 que dispõe sobre a carga horária semanal dos docentes da UFPI determina, no parágrafo único do seu Artigo 2º: “para fins de distribuição das atividades docentes e elaboração dos planos de trabalho, o ensino de graduação terá precedência sobre as demais atividades”.

Mas a própria Ana nos dá indicativos de que esse distanciamento também se deve às áreas das disciplinas que a mesma tem ministrado, pois o ensino constitui fonte de afetos positivos quando vem diretamente relacionado a sua área de estudo. Vejamos:

Depois eu passei para o Curso de Zootecnia mesmo, dando aula de apicultura, foi a única vez na vida que eu consegui dar aula numa faculdade, numa universidade, tirando as vezes que eu substituí o professor, mas eu tendo a cadeira de apicultura foi a única vez, foi nessa instituição particular, em 2012. Aí foi ótimo, eu adorei, porque eu montei o apiário³¹, fazia as coisas, cheguei a ser a coordenadora de extensão da instituição, porque sempre tive esse

³¹ Apiário é o nome do local onde são instaladas as colmeias para a criação racional de abelhas (WOLFF, 2010).

perfil, de extensão. A gente fez vários trabalhos com todos os cursos, a gente ia pra uma comunidade lá em Timon.

Ana nos mostra que a única oportunidade que teve de ministrar a disciplina de Apicultura constituiu fonte de sentimento positivo, “*eu adorei*”, tanto que a mesma montou o apiário e intensificou suas ações de extensão chegando a ser coordenadora de extensão daquela instituição.

Marques (2014, p. 84), ancorada nas ideias de Espinosa (2008), afirma que “nossa potência de agir mantém estreita relação com os nossos afetos [e] o aumento de nossa potência mantém vínculo com a compreensão adequada do que causa nossos estados afetivos. Isso tem decisivas influências nos processos educativos”. Assim, podemos verificar que nessa situação a professora Ana teve sua potência de agir elevada na medida em que viveu a oportunidade de realizar ensino na sua área de estudos. Entendemos que essa consistiu na única oportunidade que a mesma teve de levar também ao ensino na sala de aula a discussão mais intensa de temas que fazem parte do seu cotidiano, gerando sentimento de satisfação e, conseqüentemente, aumentando sua potência de agir, tanto que se intensificaram as suas ações realizadas naquela instituição.

Portanto, vimos nesse indicador que as relações da professora Ana com ações de ensino propriamente dito são mediadas por relações aparentemente contraditórias de aproximação e distanciamento. Mas essa é apenas uma das diversas relações que medeiam o movimento singular percorrido por Ana na constituição dos seus modos de pensar, sentir e agir na docência universitária.

O quarto indicador é bastante revelador a esse respeito. Intitulado “**A palavra agora é essa: se reinventar**” – **Mudança nos modos de enfrentamento das situações** o mesmo traz outras significações que também revelam a singularidade de Ana. É um indicador significativamente determinado pelo movimento constante de vir a ser da professora diante das demandas postas pelas problemáticas da sua atividade diária. Dediquemos nossa atenção a ele nesse momento.

Antes de passarmos ao primeiro pré-indicador precisamos destacar que este traz conteúdos referentes a episódio de forte carga emocional ocorrido na trajetória profissional de Ana. A mesma ingressou na UFPI por concurso, mas sua convocação foi motivada especialmente por convênio celebrado entre o Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB) e um centro de tecnologia localizado em Picos. Assim, seu ingresso naquela instituição permitiu sua atuação no referido centro. Mas em todas as entrevistas, Ana revela que

as condições de trabalho nesse local não foram tão favoráveis quanto esperado, ao que a mesma relata:

*Eles não queriam que a gente saísse de lá e ao mesmo tempo não queriam nos dar condições. Então ficou um impasse, um dilema e muita coisa chata aconteceu [...]. Aí quando eu comecei a perceber que a coisa não era tão bonita eu comecei a cobrar da UFPI que se não pudesse dar condições, que nem era responsabilidade dela, mas uma vez que ela assumiu o convênio, ela tem que dar uma contrapartida pelo menos para o professor dela que está lá. E não tinha isso. **Eu conversava muito com o reitor**, só que o reitor também tinha dificuldade porque ninguém conseguia solucionar aquela questão do [centro de pesquisa]. **Já mandei carta pro governador**, uma vez já chegou a ter, ia ter uma audiência e não teve com o governador... Olha, eu sei que eu já fiz tudo que você puder imaginar com os políticos, e briga, brigava muito.*

Ana nos revela que diante da falta de condições de trabalho adequadas a mesma adotou postura de cobrança diante das autoridades que, no seu entendimento, poderiam contribuir para resolução desse problema. A professora classifica tal cobrança como “**briga**” ressaltando que empreendia todos os esforço para alcançar esse objetivo. Tanto que a mesma nos compartilha em outro momento:

*Eu metia a boca mesmo, botava no facebook, botava mesmo, queria ver o oco, enquanto não resolvesse eu não ia parar. Não, eu achava demais. **Eu brigava muito**, meu Deus, como eu mudei, graças a Deus. **Eu era briguenta demais**.*

Dessa vez, Ana confirma a persistência dessa atitude, pois ela a mantinha e não pretendia mudá-la enquanto os problemas não fossem resolvidos. A ênfase com que faz essa afirmativa nos remete às características da personagem na qual se inspirou para escolher seu nome fictício. Como Ana Terra, a professora Ana revela modo de ser obstinado e forte, de quem resiste no desenvolvimento do seu trabalho apesar das condições adversas.

Além disso, a professora reforça a ideia de briga que realizava nesse contexto ao afirmar “**Eu era briguenta demais**”. A professora se identifica como uma pessoa que era briguenta em decorrência das suas formas de agir que predominavam no enfrentamento das situações problemáticas. De fato, Ciampa (1989, p. 64) afirma que “nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática (a não ser por gozação, você chamaria ‘trabalhador’ alguém que não trabalhasse?)”. No entanto, nós não nos reduzimos às nossas ações e é preciso considerar, como o autor também destaca, que conceber a identidade a partir da ação, significa concebê-la em movimento constante, evitando fixá-la em representações estáticas que obscurecem as mudanças vividas pelo sujeito.

Não obstante, as “brigas” empreendidas por Ana revelam vestígios, ou melhor, permanências da própria trajetória de lutas por meio da qual se implantou a universidade no Brasil. No entanto, não houve melhorias nas condições de trabalho reclamadas por Ana e um acontecimento específico oportunizou a saída da professora e dos discentes integrantes do GEPA daquele centro de tecnologia. Tal saída consistiu em acontecimento que desencadeou mudanças significativas nos modos de enfrentamento da realidade que a professora passou a apresentar.

Lá também funcionava para os apicultores fazerem a cera das abelhas, fazerem as lâminas de cera que eles utilizam. [...] E essa cera vale muito dinheiro e daí sumiu 50 mil reais em cera de lá e a gente estava lá. Então a polícia federal ia vir e investigar a gente também. Tudo bem, era o papel da polícia, né, mas a UFPI não viu isso com bons olhos. [...] Então quando a direção do campus me chamou e disse “a senhora tem que sair de lá”, eu falei “perai, eu estou há tempos já falando dessa problemática que eu quero sair [...] Não é por isso que eu quero sair de lá e que eu vou sair, não é porque vocês estão dizendo que tenho que sair. Não estou saindo corrida, eu estou saindo porque não dá mais, é um desrespeito isso”.

Após a saída do centro, que se deu em forte situação de conflito, a professora Ana desenvolveu sentimentos negativos em relação ao ocorrido:

O negócio foi que quando a gente saiu do [centro de tecnologia] foi um negócio tão assim brutal, que eu fiquei deprimida. Fiquei mesmo muito deprimida, precisei tomar remédio, ficou ruim. Porque a gente saiu de lá contra tudo e todos.

Essa afirmativa aparece em diversos outros momentos da primeira entrevista, nos quais a professora manifesta o sofrimento vivido naquela ocasião. Essa situação que Ana viveu relacionou diversos fatores que engendraram tal sofrimento e provocaram fortes mudanças no seu modo de ser, se constituindo em vivência. De acordo com Vigotski (2018, p. 78):

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 [...].

Nessa perspectiva, a vivência revela como o sujeito vive determinadas situações que ganham contornos e coloridos únicos porque são determinadas não apenas pelas condições objetivas nas quais ocorrem, mas também pela subjetividade do sujeito que as viveu, se constituindo, portanto, singulares. Por isso, cada um dos sujeitos envolvidos na situação relatada por Ana a viveu de maneira singular.

Ancorado nas ideias de Vigotski, Jerebtsov (2014) sistematiza quatro pontos-chave na compreensão da vivência: se manifesta como situação social de desenvolvimento; constitui a unidade afeto-intelecto, não sendo correto encará-la como manifestação exclusiva da esfera emocional; é indicador integrativo do movimento de desenvolvimento da personalidade; a vivência é o fato e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação.

Temos, portanto, uma categoria que aponta para o movimento de transformação da personalidade do sujeito, isto é, para o surgimento de novas formas de ser do indivíduo. Tal transformação é mediada pela relação do sujeito com a situação social ao qual foi submetido. No caso da nossa interlocutora a saída conflituosa do centro de tecnologia engendrou o desenvolvimento de sentimentos negativos que levaram à depressão: “*eu caí em depressão, fiquei deprimida, deprimida mesmo, fiquei arriada*”. Embora a vivência tenha desenvolvido sentimentos negativos, não deixou de provocar o desenvolvimento de Ana.

A esse respeito, Jerebtsov (2014, p. 25) afirma “a vivência é um milagre, pois no seu processo algo se transforma em outra coisa”. Isso ocorre porque a vivência é fonte de produção de sentidos, permitindo que o sujeito produza novas significações para determinados elementos da realidade. Araujo (2019, p. 103-104) contribui destacando que “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 singularidades”. Portanto, a singularidade de Ana constitui-se por meio das significações produzidas e transformadas naquilo que vivencia ao longo da vida, como o que aconteceu no centro de tecnologia. Vale a pena lembrar que a professora afirma:

Eu brigava muito, meu Deus, como eu mudei, graças a Deus. Eu era briguenta demais.

A possibilidade de mudar foi concretizada por meio da criação do novo. Em parceria com outros professores do Curso de Ciências Biológicas e da Ledoc, juntamente com seus discentes, Ana revitalizou um espaço na UFPI que passou a ser locus de realização das ações de um programa de extensão voltado para a educação ambiental, o EPEPA.

Então, o EPEPA, ele veio, pessoalmente, pra mim, como um processo de reconstrução em relação a minha atuação aqui na UFPI.

A professora encontrou no EPEPA o objeto de satisfação de outra necessidade naquele momento: a necessidade de mudar, de se transformar, de ser outra, pois a Ana que ela conhecia não dava mais conta de enfrentar aquela situação. Agora, ela não precisaria mais se organizar

entre duas instituições, UFPI e centro de tecnologia, mas também não tinha aquele espaço no qual ela e seu grupo realizavam suas ações e ao qual estavam familiarizados, apesar das dificuldades. Era preciso mudar e o EPEPA surge como resposta a isso.

Seria isso o que o EPEPA traria de bom para a sua vida naquele momento? Aqui temos novamente um indicativo de que Ana precisa atribuir sentido a tudo que faz, não apenas à pesquisa como vimos no primeiro indicador:

*Eu tenho muito isso mesmo. É uma coisa pessoal. **Eu só consigo fazer coisas que me dão sentido, dar sentido é dar prazer.** Tá, eu entendo isso e quando eu entendo eu posso me apropriar disso, eu faço isso ser útil... Eu tenho muita dificuldade de fazer uma coisa que eu não quero, que não vejo para quê. Coisa burocrática? Nossa, detesto, porque eu não vejo sentido. Por exemplo, agora mesmo os meninos precisavam terminar de cobrir a palhoça e eu que estava indo buscar a escada e tal, eu falei “não, vão vocês, já sabem aonde é, peguem a escada e tal, se apresentem para os guardas”. Mas dessa última vez o guarda disse “não, tem que pedir para não sei quem e tal”, só faltou me pedir um memorando pra pegar uma escada, poxa. Mas é só um exemplo. **Eu não consigo fazer coisas pelas quais eu não tenha prazer e ver uma praticidade nisso**, não consigo, não me bote pra fazer. Eu posso até fazer, se eu for obrigada, mas **pra mim as coisas têm que fazer sentido e fazer sentido é isso. Qual a finalidade disso? Vai ser bom pra mim, vai ser para o outro? O que vai acontecer? O que vai surgir disso?** Isso é uma coisa pessoal, minha, **eu funciono assim.** Tem umas reuniões que não chegam a nada e minha cabeça já voa, é uma coisa minha isso.*

Como podemos verificar, dar sentido, para a professora Ana, é dar prazer, mas não se restringe a isso. Dar sentido também está relacionado com dar praticidade ao que se faz, pois a mesma enfatiza “**Eu não consigo fazer coisas pelas quais eu não tenha prazer e ver uma praticidade nisso**” e se questiona “**Qual a finalidade disso? Vai ser bom pra mim, vai ser para o outro?**”. Entendemos, portanto, que o engajamento na construção do EPEPA também foi orientado por tais questões quando a professora revela: “**eu estava vendo aquilo como uma coisa para ressignificar minha atuação dentro da universidade**”.

Isso, significa dizer que a professora viu no EPEPA a oportunidade de superar a situação vivenciada anteriormente. Houve negação daquela condição anterior que produziu uma outra realidade porque desencadeou mudanças não apenas no seu aspecto objetivo por meio da construção de um novo espaço dentro da universidade, mas provocou mudanças também nos modos de ser da docente. De fato, Marques e Carvalho (2019, p. 363) afirmam que vivências “[...] alteram a relação que temos com as coisas, com as pessoas, com os processos, enfim, com a realidade, pois, significa que os afetos produzidos nessa relação forma m e/ou transformam nossos sentidos”, tendo sido exatamente isso o que aconteceu com Ana, pois a mesma passou a produzir outros sentidos para o espaço da universidade.

A esse respeito, Harvey (2016, p. 16) contribui ressaltando que o enfrentamento de contradições pode ser “uma fonte fecunda de mudanças pessoais e sociais, das quais saímos muito melhores”. Outros pré-indicadores revelam ainda que esse movimento de vir a ser é constante e já aponta para novas direções.

Portanto, o que temos nesse indicador revela que a professora Ana, tendo passado por situação que constituiu vivência mudou suas formas de ser e, mais especificamente, mudou suas formas de enfrentamento das situações. Ana não deixou de atuar em prol da transformação do meio, sobretudo das relações produtivas no âmbito da apicultura, mas agora faz isso de outras formas engajando suas energias em projetos voltados para a educação ambiental (o que será evidenciado no quarto núcleo) e não mais para situações que demandem postura de briga e possam causar sofrimento psíquico.

Tem hora que dá vontade de sair correndo enlouquecida, mas vamos fazendo, vamos se reinventando, vai indo, a palavra agora é essa: se reinventar. Se não, eu tenho um troço. Mas, é assim.

A reinvenção, portanto, se apresenta como caminho viável para a constante reconstrução dos modos de ser dessa professora. Nesse caso, temos uma forte evidência do que já havia sido postulado por Marx e Engels (2009) quando afirmam que ao transformar o meio pela atividade de trabalho, o ser humano não transforma apenas esse meio, mas transforma também, e ao mesmo tempo, a si próprio. Ana vive de maneira intensa essa experiência quando, mediante a criação do EPEPA transforma também a si própria, reinventando sua atuação na universidade e sua maneira de enfrentar as problemáticas que surgem na sua área de estudo.

Parte dessas novas formas de enfrentamento é revelada no último indicador desse núcleo intitulado “**Eu não sou dessas**” - **Postura crítica na produção do conhecimento**. Aqui temos pré-indicadores que nos mostram uma postura crítica adotada pela professora Ana na produção do conhecimento científico em sua área. Isso apareceu logo na nossa primeira entrevista:

*Tá, eu trabalho com bicho, eu não trabalho especificamente muito com aspectos tão biológicos desse bicho e sim mais produtivos. Então, tem mais um viés da zootecnia, por isso eu falo que **eu sou uma bióloga totalmente às avessas**, porque eu consigo discutir tanto na área de zootecnia, quanto agronomia e biologia também. Mas **eu não tenho a cabeça tão do biólogo, eu acho até que tenho muita crítica pra fazer em relação ao biólogo**, “só sei disso” e **não consegue ver aspectos sociais, econômicos, nada**. Então, assim, às vezes eu tenho preguiça da biologia, muito determinista.*

Como podemos verificar, a professora faz críticas a visão determinista que muitas vezes permeia a área da sua formação inicial, as ciências biológicas. Por isso, a mesma afirma que se

percebe como uma “*bióloga totalmente às avessas*” registrando pela via do não dito que opta por considerar também outros aspectos na leitura da realidade que não apenas os biológicos, como os sociais e econômicos.

Segundo Duarte (1998, p. 9), na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural não basta superar o unilateralismo na análise da relação sujeito e objeto, mas é preciso compreender as especificidades dessa relação “quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles também é histórica. Não é possível compreender essas especificidades quando se adota o modelo biológico da interação entre organismo e meio ambiente”. Ana indica uma compreensão da realidade que vai ao encontro da sua concepção como totalidade concreta que avança para além dos limites da natureza, sendo também social e historicamente produzida pela coletividade dos homens. Tal concepção precisa ser considerada não apenas no que diz respeito aos avanços conquistados, mas também às problemáticas produzidas no âmbito social e que tendem a ser naturalizadas para mascarar suas verdadeiras determinações, como quando se diz “é natural que haja ricos e pobres na sociedade”.

Além disso, em outro momento Ana compartilha conosco:

A [marca] está comprando os pesquisadores de várias instituições, bons pesquisadores para pesquisarem dizendo que o quê a [marca] faz não é tão ruim assim. Eles já vieram atrás de mim, tenho até o e-mail deles aí, dei-lhe até uma resposta, falei “não me procurem, não, que eu não sou, eu não sou dessas” [risos]. Tipo isso que eu escrevi, muito formalmente, mas ó, não [fazendo gesto de “foi”]. “Posso morrer de fome aqui, mas eu não vou pra vocês, não”.

A professora se refere a uma empresa química que atua no ramo de agronegócios e que, de acordo com a mesma, tem entrado em contato com alguns pesquisadores solicitando a produção de pesquisas que não revelem os malefícios causados pelo uso de seus produtos na agricultura. Mas Ana é bem enfática ao afirmar que não compactua com esse tipo de prática, “*eu não sou dessas*”. Dessa maneira, revela uma postura investigativa na qual se nega a velar os reais riscos causados pelo uso de agrotóxicos apenas para atender aos interesses capitais de grandes empresas do mercado.

Aqui, novamente, Ana traz significações que revelam parcialmente sua identidade. Ciampa (1989, p. 63) esclarece: “diferença e igualdade. É uma primeira noção de identidade. Sucessivamente, vamos nos diferenciando e nos igualando conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte”. Nesse caso, a professora se singulariza pela diferença quando afirma que não é como outras pessoas que atenderam ao chamado da referida marca.

Não obstante, a situação mencionada por Ana nos remete novamente a questão posta pelos riscos da mercantilização da educação superior. Até que ponto a universidade pode

delinear suas ações para atender aos interesses capitais das grandes empresas? Esse é um debate que não pode ser negligenciado.

A professora, também, revela o esforço de aprendizado a fim de continuar produzindo conhecimento de forma crítica:

Eles tinham que pesquisar quais eram as marcas ligadas a esses princípios, eu também fui pesquisar isso aí porque eu estou aprendendo sobre agrotóxico também, dê seu jeito, eu tenho que aprender pra eu poder combater, pra eu poder dizer, né.

Ana se refere a ação que consistiu em pesquisa de campo realizada pelos discentes no âmbito de uma disciplina da Ledoc cujo objetivo consistiu, como consta no roteiro da ação elaborado pela professora, em identificar marcas comerciais de cada princípio de neonicotinoide³² e se há algum tipo de recomendação técnica na venda destes ao consumidor na microrregião de Picos. A professora afirma que ela também precisou estudar sobre o tema, pois para “*poder combater*”, e aqui a mesma se refere ao problema dos agrotóxicos, é preciso conhecê-lo. Portanto, Ana está assentada no entendimento de que a produção do conhecimento não é neutra, ou pelo menos a sua aplicabilidade.

Oliveira (2003) sistematiza critérios a serem considerados na discussão sobre o tema da (não) neutralidade da ciência e afirma que a conjuntura histórica do pós-guerra gerou a tese segundo a qual a neutralidade da ciência aparece contrastada com a não-neutralidade de suas aplicações, que podem ser voltadas para o bem ou para o mal. No entanto, isso não se dá de maneira tão linear como aparenta ser, pois a aplicação dos resultados da pesquisa científica engendra relações complexas que, em muitos casos, leva a consequências não projetadas e nem tão evidentes.

Ainda assim, a autora nos alerta para não cairmos “[...] cegamente nesta corrida de ratos pelo sucesso científico e tecnológico, apesar do visível risco de que ela venha a terminar num abismo” (OLIVEIRA, 2003, p. 11). A professora Ana, por exemplo, assume um posicionamento crítico diante da realidade e opta por denunciar o prejuízo que o uso de agrotóxicos pode causar à saúde das pessoas e ao meio ambiente, bem como não desconsidera as determinações sociais e econômicas dessa realidade.

A interpretação desse núcleo nos revelou que a professora mobiliza suas energias para desenvolver ações que “tenham sentido”, isto é, que tenham algum fim prático e gerem

³² Neonicotinoides são uma classe de inseticidas feitos à base de nicotina e amplamente utilizados para evitar o ataque às lavouras desde a década de 1970. Sua eficiência atinge desde “pragas” nas plantações até insetos que contribuem com o florestamento, como as abelhas (GALILEU, 2018).

sentimentos de afeto positivo, como satisfação, prazer e felicidade. No entanto, tal fim prático não diz respeito apenas a ações imediatas do cotidiano, mas contempla sobretudo transformações positivas no âmbito das relações de produção, diz respeito, portanto, a dimensão prática da práxis por meio da qual o ser humano produz continuamente a própria existência. Assim, Ana é uma pessoa que não está priorizando o retorno financeiro da sua atividade profissional ou mesmo a praticidade na perspectiva de ser algo fácil a se realizar, mas considera se suas ações produzirão algum resultado na sua vida e nas vidas de outras pessoas.

Temos aspectos que revelam como as alterações quantitativas levam a mudanças qualitativas da realidade e como isso determina, em alguma medida, os modos de lidar com o conhecimento por parte da professora. A partir dos dados quantitativos obtidos em suas pesquisas Ana consegue se aproximar da dimensão qualitativa do seu objeto de estudo, identificando as determinações do seu processo produtivo e fazendo a devolutiva desse movimento aos apicultores.

Podemos verificar a unidade e luta de contrários nas relações que Ana estabelece com as ações de ensino que realiza no âmbito da docência universitária. Ao mesmo tempo que não se via nem desejava ser professora, as demandas postas pelas suas condições materiais de existência e seu objetivo de prosseguir na pesquisa e na extensão em apicultura, isto é, de continuar trabalhando com o conhecimento acerca das relações produtivas nessa área, levaram-na ao desenvolvimento de ações de ensino.

É claro, também, o movimento constante de negação da realidade posta como ela é para reinventar-se e, assim, produzir nova realidade. A lei de negação da negação nos ajuda a compreender esse movimento por meio do qual a professora Ana não apenas visa superar o *status quo* da realidade que ela constitui juntamente com outras pessoas da comunidade, mas também de superar a si mesma reinventando-se constantemente frente as demandas postas ao exercício da sua atividade profissional que extrapola os muros da universidade.

Para Ana, dar sentido é dar prazer e transformar, ela “funciona” dessa maneira, motivada por esses aspectos. Se gera prazer e vai trazer resultados, a professora mobiliza suas energias de tal forma que consegue envolver outros sujeitos no desafio de transformar a realidade de maneira criativa para atender as necessidades da comunidade. Isso veremos de maneira mais evidente no núcleo seguinte.

6.2 “Uma loucura organizada” – Mediações do processo criativo na docência universitária

Esse núcleo traz indicadores que revelam mediações do processo criativo que se constitui na docência universitária desenvolvida pela professora Ana. Quando afirma que se trata de “uma loucura organizada” nossa interlocutora dá pistas de que sua atividade contém em si grande diversidade de nexos que podem explicar a complexidade que a constitui. Enfim, um todo aglutinado que a princípio pode parecer caótico e completamente sem lógica, mas que, para além da aparência revela as determinações de um processo criativo social, cultural e historicamente determinado.

De acordo com Teixeira (2003, p. 50), “apesar da existência de diferentes teorias e definições sobre criatividade, existe certo consenso em considerar a criatividade como a capacidade humana de produzir algo que, em alguma medida, é ‘novo’ e ‘valioso’”. Isso significa que o ato criativo não remete necessariamente à capacidade de criar algo que seja “totalmente novo”, até porque as coisas não surgem do nada, mas da transformação daquilo que já existe na realidade concreta. A criatividade, portanto, contempla nossa capacidade de transformar o dado atribuindo-lhe novas possibilidades. Como a autora, dessa maneira, destaca, a criatividade pode se expressar em qualquer atividade humana, como é o caso da docência universitária, como veremos neste núcleo.

O núcleo emergiu da articulação dialética de cinco indicadores, a saber: “Vamos pesquisar isso aí?” - As relações produtivas como fonte das problemáticas de pesquisa; “Tinha um monte de condições adversas, [mas] a coisa fluía” - Condições institucionais que favorecem e/ou dificultam o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão; “A gente fazia tudo, tudo junto e misturado” – As relações ensino, pesquisa e extensão; “Eles tiveram que ter esse conhecimento pra eles poderem elaborar” - Conhecimentos mobilizados no desenvolvimento das ações; “Quem sabe se a gente fizesse isso?” - Nuances do processo criativo: adaptação, imprevisibilidade do processo como um todo e participação do outro.

No núcleo anterior vimos como a professora Ana não compactua com a postura de realizar pesquisas de modo tendencioso para produzir resultados que não revelem os prejuízos causados por determinados produtos comercializados no campo, ou seja, não subordina sua postura investigativa aos interesses de capital do mercado. No entanto, sua produção científica não desconsidera os interesses dessa esfera social. Na verdade, o primeiro indicador, **“Vamos pesquisar isso aí?” - As relações produtivas como fonte das problemáticas de pesquisa**, revela que boa parte das problemáticas de sua pesquisa surgem exatamente do âmbito das relações produtivas. Sobre isso, Ana afirma:

As ideias das pesquisas, elas acabam saindo dos contatos com os produtores. Então, por exemplo, essa questão do nim, do nim indiano, né, essa árvore que todo mundo fala “ah, mata a abelha, mata a abelha”. Pronto, saiu de uma ida para uma associação e os apicultores começaram a perguntar e eu estava com a minha aluna, aluna na época porque já se formou. Falei “vamos pesquisar isso aí?”, “vamos”. Submetemos o PIBIC-FAPEPI, foi contemplado, ganhou, virou capítulo de livro, foi apresentado e foi feito, mas saiu dali.

A professora faz referência ao contato com os produtores como fonte de ideias para as pesquisas e sabemos que não é o contato pelo mero contato, mas pelas relações dialógicas que se estabelecem nessas situações de encontro. Foi por meio do diálogo com os produtores, por exemplo, que surgiu o interesse de desenvolver pesquisa com sua discente sobre a planta conhecida popularmente como “Nim” e apontada por muitos como prejudicial às abelhas.

Isso nos remete ao que Vázquez (2011, p. 246) coloca sobre a relação teoria e prática ao afirmar que esta pode ser fundamento daquela quando “[...] mediante a produção material, coloca-lhe exigências que contribuem para ampliar tanto o horizonte dos problemas como das soluções”. Ou seja, a prática apresenta problemas que a teoria visa responder. Nesse exemplo, o problema de pesquisa sobre o “Nim” surgiu de uma demanda que emergiu no contexto, pois foi apresentada pelos produtores que queriam compreender essa questão de grande relevância para a atividade produtiva que eles desenvolvem que é a apicultura.

Ainda na primeira entrevista, a professora Ana dialogou conosco sobre sua trajetória formativa acadêmica e relatou os temas que constituíram objetos de estudo das suas pesquisas de mestrado e de doutorado. Sobre sua pesquisa de mestrado, a mesma afirma:

*Aí continuei trabalhando com análise físico-química. Mas já era voltado para um tipo específico de mel, que era o mel do cajueiro, que o professor que foi meu orientador disse que tinha voltado recentemente de uma feira de prospecção de produtos brasileiros na Alemanha e ele foi representando o mel né, apicultura... Aí o pessoal lá na Alemanha, **na Europa, eles tinham esse interesse pelo mel do cajueiro.** Então ele [orientador] voltou com essa ideia, que eu fizesse então o mestrado nessa área e fui fazer com o mel do cajueiro.*

Vemos que seu objeto contemplou aspectos que ajudam a explicar um produto de interesse ascendente no mercado europeu, que se tratava do mel de cajueiro³³. Portanto, um objeto de estudo em sintonia com as tendências mercadológicas. No que diz respeito ao objeto de pesquisa da sua tese de doutorado, temos o seguinte:

Aí na pesquisa eu percebi que era importante trabalhar com um tipo de certificação que é muito pouco utilizada no Brasil, mas na Europa é muito, que diz respeito às denominações de

³³ Trata-se do mel produzido pelas abelhas com pólenes retirados predominantemente das flores do cajueiro.

origem. Então, por exemplo, o champanhe, o quê que é o champanhe? Champanhe é um vinho caracterizado como espumante da região de Champagne na França. Só existe ele. [...] Aí com o mel do cajueiro eu percebi que seria isso possível. E aí eu fui pro doutorado continuando a pesquisa nesse sentido. Então penso que também era uma forma de unir a pesquisa à extensão porque ter uma certificação agregaria valor ao produto e as associações vinculadas àquela região, então pensando numa aplicação daquela pesquisa.

Portanto, mais uma vez nos deparamos com indicativo de que Ana desenvolve pesquisa estreitamente relacionada às demandas postas pelas relações de produção no âmbito da apicultura, desta vez contemplando uma certificação que agregaria maior valor de troca do produto nas relações comerciais, sendo esta uma das determinações que particularizam a organização capitalista da sociedade.

Ao discorrer sobre as especificidades da mercadoria na sociedade capitalista Marx (2011, p. 97) afirma que

a utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não flutua no ar. Condicionada pelas propriedades do corpo da mercadoria [*Warenkörper*], ela não existe sem esse corpo. Por isso, o próprio corpo da mercadoria, como ferro, trigo, diamante etc., é um valor de uso ou um bem. [Na sociedade capitalista] eles constituem, ao mesmo tempo, os suportes materiais [*stoffliche Träger*] do valor de troca.

O valor de troca de uma mercadoria, por sua vez, não é algo inerente ao produto, não constitui seu corpo, sua natureza, mas é “acidental” e indica “uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço” (MARX, 2011, p. 98). O que Ana pretendia com sua pesquisa era contribuir com processo que elevaria o valor de troca de um produto considerando exatamente as determinações sociais e históricas da sua produção em contexto específico, ou seja, as especificidades de como a produção do mel de cajueiro ocorre nas associações do semiárido piauiense.

É interessante destacar que sua preocupação atende a diferentes etapas do processo produtivo, incidindo também sobre a prática do pequeno produtor do campo:

Ah, e um dos trabalhos, mas não dessa disciplina vai ser apresentado num concurso de Ideias da Fazenda [...]. O trabalho foi feito porque no período seco a gente perde muito enxame de abelha dessa apis, aí a gente elaborou uma forma de minimizar esse problema, principalmente em relação à questão da água, a gente ofereceu água internamente, na colmeia. A gente criou uma metodologia, um protótipo pra esse fornecimento interno e a gente viu que teve muito bom resultado. Aí a gente repassou essa informação para os apicultores. Eu ensinei eles no campo a fazer e alguns levaram muito adiante essa coisa, até eles aprimoraram algumas coisas com o que eles têm, de material. Acho até que ficou bem legal o que eles fizeram e eles estão usando até hoje. [...] foi o TCC de uma aluna que hoje está no mestrado, trabalhando com abelha. Ela seguiu adiante, tá no mestrado aqui em Petrolina.

Nesse pré-indicador, Ana menciona que ela e uma discente tiveram a oportunidade de submeter o resultado de um TCC ao concurso “Ideias da Fazenda” promovido pela Embrapa. Tal resultado consistiu em protótipo cujo objetivo foi minimizar o problema de perda de enxame de abelhas *apis*³⁴ no período seco no semiárido, oferecendo água dentro da colmeia por meio de um mecanismo que usa recursos acessíveis (garrafa pet e canos de PVC) e pode ser construído pelo próprio produtor.

Dias Sobrinho (2005, p. 172) conclama “que a universidade não dê razão ao mercado se e quando ele se impõe como razão da sociedade”, mas, também, ressalta que, em uma perspectiva crítica, a educação superior precisa elevar e ampliar o “caudal cognitivo” da sociedade com conhecimentos que tenham não apenas mérito científico, mas sejam importantes para um desenvolvimento econômico que seja, democraticamente, construído pela coletividade dos sujeitos.

Como podemos ver, as ações de pesquisa desenvolvidas pela professora Ana contemplam dessa maneira as demandas que emergem do processo produtivo realizado pelos pequenos produtores da microrregião de Picos, favorecendo a apropriação de conhecimentos que podem fundamentar mudanças que elevem a qualidade de sua atividade produtiva na teia de relações competitivas desiguais do mercado globalizado.

Nesse indicador fica evidente a determinação das relações produtivas na definição das problemáticas de pesquisa da professora Ana e a importância da contradição para compreendermos sua constituição, visto que, apesar de apresentar postura crítica na produção do conhecimento, a professora não deixa de voltar sua atenção para questões que atendem as demandas postas pelas relações produtivas e de mercado no contexto em que atua, sobretudo quando pensamos na agregação de valor ao produto em sua comercialização.

Além das demandas postas pelas relações produtivas, as condições de trabalho são determinações das atividades que desenvolvemos e com a professora Ana não é diferente. No segundo indicador desse núcleo, **“Tinha um monte de condições adversas, [mas] a coisa fluía” - Condições institucionais que favorecem e/ou dificultam o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão**, foi possível aglutinar pré-indicadores que revelam as condições de trabalho no âmbito das instituições nas quais Ana atua e atuou e que favorecem e/ou dificultam o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão.

³⁴ Abelhas da espécie *Apis mellifera*, um dos animais mais conhecidos do mundo. É nativa da Europa, sendo introduzida em outros continentes a partir do século XVII, como aconteceu na América do Sul (MARCELINO, 2017).

*Na UESPI eu fiquei dois anos e meio. Não, fiquei dois anos. Aí, **montei o GEPA** que é o grupo que eu coordeno até hoje, montei na UESPI. Montei na UESPI de Campo Maior. Só que lá não foi cadastrado, porque **como eu era substituta eu não podia cadastrar no Diretório de Grupos do CNPq. Então ele existia, mas não existia, não era institucionalizado. [...] Quando eu vim pra cá, aí, sim, eu pude institucionalizar ele.***

Esse pré-indicador ilustra muito bem a necessidade de institucionalização do trabalho que realizamos na universidade. Ana montou seu grupo de estudos, o GEPA, quando ainda trabalhava na UESPI como professora substituta. Exatamente por ser substituta a mesma não conseguiu oficializar a existência do grupo perante o Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq e por isso, como afirma, “**ele existia, mas não existia**”. O que temos nesse caso é aspecto inerente à dinâmica administrativa que caracteriza as instituições formais de educação. Não basta realizar, é preciso registrar que realiza e, para registrar, é preciso atender a determinados critérios. Naquele momento, Ana não atendia a todos eles. Ainda assim, já realizava ações de estudo e de pesquisa com seu grupo.

Le Goff (1990) nos convida a pensar o caráter histórico dos documentos sob um viés crítico, pois esse instrumento que o ser humano utiliza para registrar fatos da história é também, em si, uma produção histórica.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1990, p. 545).

Assim, entendemos que os documentos são produções que velam e desvelam as relações de poder que determinam sua produção. No caso em pauta, a professora Ana não tinha o registro oficializado da existência do GEPA porque os processos administrativo-burocráticos sobre os quais está assentada a cultura acadêmica não permitiram isso, uma vez que limitam o registro de grupos no Diretório do CNPq àqueles que são coordenados por professores que possuem vínculo efetivo com alguma IES. Contudo, isso não impediu que o GEPA se efetivasse no movimento da realidade concreta.

Apenas quando ingressou na UFPI por meio de concurso e foi efetivada, a professora conseguiu institucionalizar a existência do GEPA. O ingresso da UFPI, também, levou a sua atuação no centro de tecnologia. A esse respeito, Ana afirma:

*Eu consegui aprovar 8 bolsas pelo PIBEX, sendo 5 bolsas mesmo que tinha dinheiro e 3 voluntárias, foi muita coisa. Era muito legal porque eu via que mesmo lá sendo longe os alunos iam, sabe. [...] Mas em relação ao grupo eu percebo que **quando a gente trabalhava lá que tinha um monte de condições adversas, mas tinha um espacinho só nosso, a coisa fluía mais, mesmo sendo longe.** Porque eles tinham que gastar pra ir lá, não tinha restaurante perto, às vezes a gente passava o dia todo lá, fazia comida lá, tinha fogão, às vezes faltava gás... Ah, **era um Deus nos acuda, mas rolava.***

A professora ressalta que apesar das condições de trabalho adversas no centro de tecnologia, o trabalho que lá era realizado pelo GEPA dava resultados, pois aquele espaço era ocupado especialmente pelo grupo, “**um espacinho só nosso**”, o que, em nosso entendimento, permitia a organização das ações de maneira mais flexível conforme as características subjetivas do grupo.

Interessante se faz destacar na fala da professora outro fator que pode ter contribuído consideravelmente para esse resultado e que diz respeito ao apoio financeiro concedido pela UFPI por meio de bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX). Este é voltado para discentes que participam de programas e/ou projetos de extensão da UFPI, sendo o coordenador do projeto ou programa o responsável pela seleção dos bolsistas.

Na Resolução CEPEX nº 170/2018, em seu Artigo 6º, as atribuições do bolsista incluem, entre outras: cumprir a carga horária mínima de 12 horas semanais dedicadas ao programa/projeto; executar as atividades previstas no projeto; atender às orientações do professor coordenador do programa/projeto; e participar de eventos científicos divulgando resultados do referido programa/projeto. Portanto, o recebimento da bolsa implica no compromisso de envolvimento do bolsista nas ações propostas, o que pode ser um dos determinantes da situação apontada por Ana.

O apoio financeiro também aparece em forma de diárias para docentes e discentes da Ledoc participarem de eventos apresentando resultados de trabalhos científicos.

*A gente tem diárias no nosso curso [Ledoc] porque **a gente tem recurso nosso.** Então caso a gente não consiga o transporte, a gente vai disponibilizar diária. **Nem que eu peça pra mim, entendeu, e eu libere pra eles.** Se não puder pedir por eles. Mas **o curso tem dinheiro para eles irem, ainda mais que eles vão apresentar trabalho.***

A professora se refere ao fato de que alguns discentes da Ledoc participariam de evento realizado pela Embrapa em Teresina para divulgar os resultados daquela pesquisa sobre comercialização de agrotóxicos na microrregião de Picos, desenvolvida na disciplina ministrada por ela. Segundo a mesma, a participação deles seria viabilizada pela concessão de diárias disponíveis para docentes e/ou discentes que apresentem trabalhos científicos em eventos.

De fato, como consta no Edital MEC/Secad nº 09/2019, foram destinados recursos não reembolsáveis oriundos do FNDE especificamente para implantação, manutenção e abertura de novas turmas de licenciatura no âmbito do Procampo. Sendo vedada a utilização desses recursos apenas para: despesas de infraestrutura ou aquisição de equipamentos; pagamento de bolsas de estudo; e contratação de serviços de consultoria ou assessoria. No entanto, no atual cenário marcado pela redução de investimentos na área da educação as possibilidades de apoio dessa natureza tendem a se tornar cada vez mais escassas.

Ao tratar do financiamento da educação previsto no PNE, Saviani (2010, p. 391) afirma que os recursos financeiros destinados a essa área são uma questão de grande importância “[...] não porque seja garantia da realização das metas, mas porque é condição indispensável, ainda que não suficiente, do seu cumprimento”. Sobretudo porque a educação, enquanto atividade material humana, tem seus resultados determinados não apenas pela força de vontade dos sujeitos que a desenvolvem, mas também pelas condições objetivas na qual se efetiva.

Portanto, situações como a retratada a seguir não são favoráveis ao desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão:

Aí a gente começou a pedir bolsa PIBEX. A gente conseguiu bem menos devido a situação dos cortes, da crise, quer dizer, não tinha corte naquele tempo, era o contingenciamento. Então, já tinha isso e quando pedi de novo o PIBEX, diferentemente do viveiro que foi lá no [centro de tecnologia], foi muito menos bolsa, foi só uma bolsa.

Nesse caso, Ana indica a redução de bolsas concedidas no PIBEX em virtude do contingenciamento que ocorreu naquele período de 2018. Embora tenhamos nos referido anteriormente aos efeitos causados pelo contingenciamento deste ano, os contingenciamentos também são permanências na trajetória histórica da educação brasileira. De acordo com o MEC (2019), pelo menos desde 2014 os recursos contingenciados todos os anos na área da educação variam de 2% a 8%³⁵. O que significa dizer que a educação ainda não é encarada como prioridade ou serviço tão essencial à sociedade, a ponto de ver seus recursos serem contingenciados na medida em que surgem alterações na arrecadação de impostos.

Ana prossegue em sua narrativa discorrendo sobre os recursos utilizados para que ela e suas discentes desenvolvessem as pesquisas de TCC em Paulistana. A professora afirma:

O microscópio, os equipamentos são da instituição. Mas reagente, vidraria. Tudo é meu, que eu comprei. Ah, mas a instituição colaborou, sim. Ela forneceu o carro, nunca negou

³⁵ Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/76391-ministerio-da-educacao-nao-implementara-ultimo-contingenciamento-de-r-1-6-bilhao>

transporte pra gente. Paulistana não é perto, né. Mesmo no dia de sábado, foi. Então, a instituição colaborou, sim. Penso que sim. Só não colaborou mais porque não está tendo condição, não tem condição, né, é isso. O que eu sinto falta bastante, como eu disse desde o começo, é da gente ter uma sala. Isso é muito ruim, não ter sala. Isso é péssimo.

Aqui Ana destaca que a UFPI colaborou cedendo transporte para as coletas de dados e que não colabora mais porque “*não está tendo condição*”. No período da entrevista, início de setembro do corrente ano, parte do orçamento dedicado à educação superior ainda estava contingenciado, o que talvez tenha determinado essa afirmativa. Outro aspecto que podemos apreender é que, apesar dos equipamentos utilizados no laboratório serem fornecidos pela UFPI, a professora ainda precisa investir recursos financeiros próprios na aquisição de instrumentos necessários ao desenvolvimento das pesquisas, como reagentes e vidraria. Outro fator que aparece com frequência nas entrevistas realizadas, emergindo em diferentes pré-indicadores, tanto no anterior quanto no seguinte, diz respeito à falta de um espaço dedicado às ações do GEPA:

Aqui até hoje eu não tenho sala. Nem eu, muito menos o grupo, um grupo de pesquisa que é atuante dentro do campus. A gente já lançou livro, a gente já apresentou muito trabalho, temos projeto, o grupo é cadastrado no diretório do CNPq. Então, assim, podia ter uma sala, né. Mas, nunca tivemos.

Esse pré-indicador contém significações que revelam a insatisfação de Ana porque o grupo não tem uma sala própria. Sobretudo por ser um grupo que produz bastante, por meio da realização de pesquisas, apresentação de trabalhos, publicação de livros, pois, como afirma Ana, “*a coisa fluía*”. De fato, ter um espaço é condição básica para a realização de qualquer atividade. O próprio espaço é uma das formas de manifestação da matéria (AFANASIEV, 1982; CHEPTULIN, 2004), daí porque ser impossível realizar qualquer atividade fora do espaço.

Puma e Wetzell (2007, p. 3) afirmam que nas relações humanas “a apropriação do espaço é um processo complexo de dominância do ambiente”, nos remetendo às relações de poder historicamente construídas. Quando o espaço é dominado por um sujeito ou grupo de sujeitos, os demais passam a assumir posições vulneráveis nesse contexto, pois sua utilização do espaço está submetida à lógica daqueles que o dominam. Tal vulnerabilidade pode levar a sentimentos de insatisfação como Ana manifesta em suas significações.

Nessa perspectiva, valorizar as condições objetivas necessárias à realização das atividades implica no reconhecimento de que a atividade humana é material, sendo social e historicamente determinada, mas, também, contraditória. Por isso, Ana afirma que apesar das condições adversas, de muitas ocasiões se tornarem “*um Deus nos acuda*” é possível o alcance

de alguns resultados. Vale a pena destacar que isso se deve, muitas vezes, à forma como tais condições são organizadas pelos sujeitos. Daí a importância de lançarmos leitura crítica sobre os elementos objetivos e subjetivos que constituem as condições de trabalho do professor e extrapolam os limites postos pela organização acadêmico-administrativos das instituições.

O terceiro indicador, **“A gente fazia tudo, tudo junto e misturado” – As relações ensino, pesquisa e extensão**, revela como a professora Ana organiza sua atividade docente a fim de desenvolver ensino, pesquisa e extensão visando promover o alcance de melhores resultados do seu trabalho junto aos outros. Na primeira entrevista, Ana afirma que a própria área de estudos na qual desenvolve boa parte das suas ações conduz à uma articulação das mesmas:

A própria escolha de trabalhar com uma área que não tem como, é impossível destacar a extensão do ensino e da pesquisa, que é a apicultura. Então, por si só, ela já é uma atividade econômica, uma atividade zootécnica, né, não tinha mesmo...

Ana considera que a Apicultura é uma área que, em si, demanda a realização conjunta de ensino, pesquisa e extensão. De acordo com a Embrapa (2001, p. 2), a Apicultura trata-se da “criação racional de abelhas do gênero *Apis* – é uma das atividades agropecuárias com grande potencial de gerar impactos sociais, econômicos e ecológicos no Brasil” especialmente porque: é desenvolvida predominantemente por pequenos produtores, favorecendo o desenvolvimento da agricultura familiar; pode complementar uma atividade agrícola; pode ser desenvolvida em regiões de clima semiárido; e tem a polinização das plantas realizada pelas abelhas como grande benefício para o ser humano (EMBRAPA, 2001). Portanto, é uma atividade produtiva multideterminada que envolve fatores de diversas ordens: naturais, econômicos, tecnológicos, culturais, sociais, entre outros.

Outra significação compartilhada por Ana evidencia a relação ensino, pesquisa e extensão que emerge nas ações desenvolvidas no centro de tecnologia:

E ensino também porque dava curso lá [no centro de tecnologia], a gente deu curso pros bombeiros, de remoção de enxame, que daí já era mais extensão, mas era curso né. Dava curso para os próprios alunos quando eles iniciaram, eu fazia capacitação com eles, trazia às vezes alguém, outra pessoa pra vir falar, por exemplo, sobre criação de abelha nativa. Trouxe uma amiga minha que sabia mais do que eu sobre isso. Lá a gente fazia tudo, tudo junto e misturado.

Como podemos verificar, Ana se refere aos cursos ofertados no centro como ações de ensino, visto que, de fato, o que ocorre nessas ocasiões é o ensino de algum conteúdo, seja

conhecimento teórico e/ou técnico. No pré-indicador ela menciona, por exemplo, um curso ministrado aos bombeiros sobre a remoção de enxames. No entanto, ao mesmo tempo em que reconhece essa ação sendo de ensino indica seu caráter extensionista considerando especialmente a classificação formal que essa ação recebe no âmbito da instituição universitária, pois é um ensino voltado para a comunidade.

Vale a pena lembrarmos que a universidade elabora e aplica instrumento de controle acadêmico da prática educativa que se efetiva no seu contexto, isto é, da atividade docente realizada pelo professor. Como já mencionamos, no caso da UFPI a distribuição da carga horária docente se dá atualmente pela Resolução nº 42/2018 que distribui as denominadas atividades da docência em ensino, pesquisa e extensão, gestão e representação. Não obstante, a instituição também determina que tipo de ações integram cada um desses elementos.

Como já mencionamos antes, na UFPI a extensão pode ocorrer por meio de programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, publicações e outros produtos acadêmicos. De acordo com a Resolução CEPEX da UFPI nº 021/2018, em seu Artigo 1º, os cursos de extensão são

aqueles que contemplem um conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico e prático, e que favoreçam a socialização e a apropriação, pela comunidade, de conhecimentos produzidos na Universidade, ou fora dela, de forma presencial ou à distância, contribuindo para uma maior articulação entre o saber acadêmico e as práticas sociais.

O curso oferecido pelo GEPA aos bombeiros se apresenta como ação que atende a essa concepção no âmbito da UFPI. Por sua vez, Pimenta e Anastasiou (2014) salientam que o ensino se configura como prática social realizada por seres humanos de maneira sistematizada a fim de se transformarem ao longo do processo por meio da apropriação de conhecimentos, técnicas, valores e atitudes. Portanto, o referido curso é classificado como ação extensionista, mas não deixa de apresentar conteúdo de natureza didática, isto é, relacionada ao ensino.

Assim, verifica-se que no âmbito acadêmico cada ação é institucionalizada mediante uma forma de registro. Mas na dinâmica da realidade concreta nos deparamos com a possibilidade de uma mesma ação apresentar em seu conteúdo elementos de ensino, pesquisa e extensão. Disso, resulta nova forma de efetivação da atividade docente. Afanasiev (1982) afirma que a forma dos objetos (e processos, fatos, entre outros) transforma-se de acordo com as mudanças do seu conteúdo. No caso da docência universitária, essa transformação pode resultar das relações estabelecidas entre as ações que a constituem.

Vejamos outro pré-indicador no qual é possível verificar essa relação:

A gente consegue unir muito pesquisa, ensino e extensão. Com as ações do grupo de pesquisa que se reúne de 15 em 15 dias, com apresentação de artigos, que eles leem e apresentam para o restante do grupo. Quando tem pra defender TCC é feita também uma reunião específica para que os alunos possam apresentar os trabalhos, os autores apresentam. Eles apresentando eu faço uma banca de mentirinha e eles têm que avaliar os colegas. Daí é bom porque eles quebram o gelo, eles conseguem controlar o tempo, os próprios alunos que estão brincando de ser banca, eles já tão desenvolvendo o senso crítico para pesquisa, de como é que uma apresentação tem que ser, acaba sendo bem surpreendente. Nessa parte do ensino o grupo atua dessa forma.

Aqui a professora se refere às ações desenvolvidas pelo GEPA que é institucionalizado como grupo de estudos. Ana afirma que as ações “***na parte do ensino***” possibilitam o aprendizado e desenvolvimento do senso crítico para a pesquisa por meio de situação na qual os discentes são incentivados a analisar a apresentação dos TCCs de seus colegas de grupo. Não podemos desconsiderar que, conforme a Resolução nº 42/2018, orientação de TCC se configura como ação de ensino. Mas, também, apresenta conteúdo de natureza investigativa, uma vez que permite a elaboração de novo conhecimento, ou conjunto de conhecimentos, que medeia a compreensão da realidade (PÁDUA, 2002).

Não obstante, se referindo ao trabalho realizado pelo GEPA no EPEPA a professora complementa:

Então tem pesquisa, tem extensão porque recebemos muita gente e ensino porque são os alunos que ministram as palestras e mostram lá na prática as coisas.

Aqui temos mais significações que evidenciam a relação dialética estabelecida entre essas ações no âmbito da atividade docente realizada pela professora Ana, sobretudo com os discentes no EPEPA. Relações essas que podem ser explicadas pela categoria mediação ao considerarmos que a atividade docente delas resultante não se resume à mera articulação externa das ações de ensino, pesquisa e extensão, mas em atividade qualitativamente nova.

Kosik (1976, p. 42) alerta para o fato de que a redução da categoria totalidade a uma regra metodológica tem levado a duas “banalidades”: “que tudo está em conexão com tudo, e que o todo é mais que as partes”. Por isso, é preciso ir além dessas constatações e desvelar as mediações que determinam a existência do objeto. Não podemos desconsiderar ainda que a forma de organização da docência realizada por Ana é mediada pelas significações que a mesma produz a respeito do que sejam ensino, pesquisa e extensão.

Na primeira entrevista, quando ainda se referia à sua trajetória acadêmica e aos motivos que orientaram seu ingresso na docência, Ana compartilha que não concebe esses elementos como separados um do outro.

Eu queria ser exclusivamente pesquisadora ou extensionista, assim, porque pra mim as duas coisas não se separam, não. Totalmente junto na minha cabeça. Não viu a professora [nome] falando “a sua orientadora é louca”? [risos] Na minha cabeça funcionam essas duas coisas sem separação.

Portanto, o tipo de relação estabelecida entre as ações é de indissociabilidade como preconizado no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988. De fato, Gonçalves (2015, p. 1231) destaca que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é decorrente da necessidade de mudança na concepção do que seria a função social da universidade. A autora complementa que tal princípio elimina qualquer hierarquia entre essas ações, mas que isso demandou mudanças que “[...] devem ser contextualizadas e que não são legitimadas nas instituições e em suas normas, nem nas práticas de seus agentes, apenas porque estabelecidas na lei”. Significa que a indissociabilidade precisa se fazer realidade na dinâmica cotidiana do trabalho formativo realizado pela comunidade acadêmica na e pela universidade.

Ainda assim, o termo indissociabilidade passa a ser empregado no presente trabalho não apenas para respeitar à legislação, mas para indicar a especificidade dessa relação que a professora Ana produz na condução da sua atividade multideterminada. De acordo com Rays (2003, p. 1), a indissociabilidade consiste em “[...] processo multifacetado de relações e de correlações que busca a unidade da teoria e da prática”, sendo, portanto, qualidade que favorece a efetivação da práxis em contexto universitário.

Além disso, de acordo com as Diretrizes de Política da Extensão Universitária da UFPI, expressas na Resolução nº 35/2014, em seu Artigo 3º, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão é “[...] caracterizada pela integração da ação extensionista à formação técnica e cidadã do estudante e à produção/difusão de novos conhecimentos e metodologias”. Assim, a instituição, também, reconhece a importância dessa relação, mas não podemos perder de vista o fato de que a divisão dessas ações ocorre para fins de organização acadêmico-administrativa e de análise, como estamos fazendo nesse trabalho.

O que apreendemos nesse indicador revela que as relações ensino, pesquisa e extensão no âmbito da atividade desenvolvida pela professora Ana assumem, de fato, um caráter indissociável, uma vez que cada ação acaba apresentando em seu conteúdo elementos que pertenceriam às outras. Dessa maneira, a indissociabilidade é uma das propriedades que

particularizam as relações estabelecidas entre ensino, pesquisa e extensão na docência universitária realizada por Ana.

Tal relação, como uma totalidade parcial (PONTES, 2010), tem em seu âmago outra relação indecomponível que constitui unidade. Estamos nos referindo à relação teoria e prática que nos foi evidenciada no indicador intitulado **“Eles tiveram que ter esse conhecimento pra eles poderem elaborar” - Conhecimentos mobilizados no desenvolvimento das ações**. Aqui aglutinamos pré-indicadores que evidenciam as significações produzidas pela professora Ana a respeito dos conhecimentos mobilizados pelos participantes das ações ao longo do desenvolvimento das mesmas.

*Química [risos], biologia, né, porque tinha que saber o que é um inseticida, o quê que é um herbicida. A química porque era nomes de princípios químicos, o modo de ação era biológico porque atinge o sistema nervoso do inseto. É... O próprio conhecimento sobre os agrotóxicos. A própria temática da disciplina que é desenvolvimento e meio ambiente. [...] Então, o **próprio método científico, eles tiveram que ter esse conhecimento pra eles poderem elaborar**. E a parte de divulgação, né, porque isso que eles estão fazendo é uma divulgação científica.*

Ana menciona os conhecimentos científicos das diferentes áreas que foram mobilizados por ela e por seus discentes para realizar a pesquisa de campo sobre agrotóxicos na disciplina da Ledoc. Aqui, verifica-se uma das várias possibilidades de relações teoria e prática consideradas por Vázquez (2011). Esse teórico defende que a teoria apresenta relativa autonomia em relação à prática, pois “[...] adianta-se a ela e acaba por influir na prática; e é precisamente sua capacidade de modelar idealmente um processo futuro que lhe permite ser um instrumento – às vezes decisivo – na práxis produtiva ou social” (VÁZQUEZ, 2011, p. 263).

Na situação narrada pela professora, os discentes precisaram dominar conhecimentos de metodologia científica para, posteriormente, desenvolver a pesquisa propriamente dita. Portanto, esse é um caso no qual a teoria adianta-se à prática para orientá-la, mediando o seu desenvolvimento. Mas, nossa interlocutora não se restringe aos conhecimentos científicos, pois a mesma afirma que as ações, também, demandam a mobilização de habilidades de inteligência emocional.

*E eles vão ter que pegar mais uma barreira que envolve um conhecimento de inteligência emocional, não sei, porque eles vão ter que ir pra capital, né. Muitos deles não conhecem a capital. Então, **muitos estão indo pela primeira vez pra capital, vão conhecer a cidade grande, uma Embrapa da vida que é uma p*** instituição**. Então, vai ser assim, **pra eles é um desafio, alguns deles têm medo de ir, sabe**.*

Aqui, Ana ressalta que tais conhecimentos serão necessários porque os discentes viriam a se deparar com o desafio de conhecer novos espaços, especialmente a capital do estado, cidade que muitos dos discentes não haviam tido a oportunidade de conhecer. Cobêro (2003) afirma que embora o tema constitua interesse de algumas pesquisas desde o início dos anos 1990, o termo “inteligência emocional” ganhou popularidade com a publicação do livro “Inteligência Emocional”, de Daniel Goleman, em 1995. Esse autor trabalha com a seguinte ideia:

A inteligência acadêmica não oferece praticamente nenhum preparo para o torvelinho — ou para a oportunidade — que ocorre na vida. [...] Há muitos indícios que atestam que as pessoas emocionalmente competentes — que conhecem e lidam bem com os próprios sentimentos, entendem e levam em consideração os sentimentos do outro — levam vantagem em qualquer setor da vida [...] (GOLEMAN, 2005, p. 64).

Trata-se de uma concepção de inteligência emocional que a coloca em relativo distanciamento de outros tipos de inteligência, especialmente quando o autor se refere à inteligência acadêmica, afirmando que esta não oferece ao sujeito todas as habilidades necessárias para viver bem as relações em diferentes setores da sociedade. Podemos separar os domínios da razão e da emoção no ser humano? No bojo da Psicologia Histórico-Cultural compreendemos que os domínios da cognição e do afeto se desenvolvem mutuamente ao longo da vida do sujeito e encontram na categoria vivência a explicitação da sua unidade, sendo impossível separá-las completamente. A respeito dessa unidade afeto-intelecto, Marques e Carvalho (2019, p. 365) afirmam:

[...] todas as práticas educativas são vivenciadas pelos alunos tanto no plano emocional, como no plano intelectual. Os sentidos produzidos sobre o que se vive na sala de aula resultam do modo como essas práticas afetam os alunos cognitivamente e afetivamente.

Diante disso, entendemos que, na verdade, não se trata de separar os conteúdos cognitivos daqueles emocionais, mas de reconhecer que as práticas educativas mobilizam o sujeito em sua totalidade, transformando suas dimensões cognitiva e afetiva na relação que o mesmo estabelece com o meio, de um modo geral, e com seus objetos de estudo, em específico. Baseadas nesse entendimento, as autoras propõem ainda a seguinte reflexão: “é possível potencializar a relação afeto e intelecto no sentido de colaborar com o pleno desenvolvimento de nossos alunos na escola?” (MARQUES; CARVALHO, 2019, p. 365).

Para isso é preciso produzir situações sociais que sejam favoráveis ao desenvolvimento dos sujeitos, considerando as possibilidades de apropriação da produção humana pelas

oportunidades de acesso a essa produção em diferentes espaços e tempos. Dessa maneira, enfrentar o desafio de conhecer a “*cidade grande*” pode constituir-se vivência que impulsiona o desenvolvimento dos discentes, mobilizando de maneira dialética suas dimensões cognitiva e afetiva, isto é, a sua totalidade.

Em outra oportunidade a professora se refere ao conhecimento não como arcabouço necessário para o desenvolvimento de suas ações, mas como objeto das mesmas. Isso ocorreu, por exemplo, na visita realizada à comunidade Chapada do Escuro, em Paulistana. Essa ação foi planejada para dar retorno dos resultados de um dos TCC’s ao apicultor que concedeu acesso a sua propriedade para realização do estudo. Mas, outras pesquisas já haviam sido realizadas pelo GEPA naquele local e o grupo aproveitou a oportunidade para fazer uma síntese dos conhecimentos já produzidos a partir dos dados coletados naquela localidade.

Além do teatrinho de fantoches, Ana e seus discentes apresentaram às pessoas ali presentes um álbum com fotografias de grãos de pólen ampliados por microscópio. Uma das discentes explicou que cada planta possui um grão de pólen específico, é sua singularidade. Em virtude disso, por meio da análise do mel e dos grãos de pólen que o constituem é possível saber a planta que predominou na alimentação da abelha. Ou seja, é possível determinar a origem botânica do mel. A esse respeito a professora afirma:

Bom esse tipo de conhecimento científico, assim, colabora muito pra eles entenderem como são esses processos. Por exemplo, eles sabem que o preço do mel está caindo e quando eles ouvirem falar sobre essa queda do preço e ouvirem falar que as exigências do mercado externo estão cada vez mais altas, principalmente no que se refere à origem botânica e geográfica do mel, eles vão entender como é que se pode fazer isso, por exemplo. Não vai ser grego pra eles quando alguém falar “olha, vocês precisam atestar a origem botânica do mel”. Não vão ser eles que vão fazer isso, mas eles vão entender o que é.

Dessa maneira, aqui verificamos outra possibilidade de concretização das relações teoria e prática indicadas por Vázquez (2011). Esse autor defende que “uma teoria que não aspira realizar-se, ou que não pode plasmar-se, vive uma existência meramente teórica e, portanto, desligada ou divorciada da prática” (VÁZQUEZ, 2011, p. 263). Ana destaca que o conhecimento sobre as especificidades do mel, considerando sua composição botânica, amplia o entendimento e a capacidade de decisão do apicultor acerca da produção e comercialização desse produto, tendo implicações na sua atividade prática. Portanto, a ação promovida pelo grupo favorece apropriação de conhecimento que pode desencadear transformação positiva naquela realidade.

Diante disso, podemos afirmar que a práxis implica em transformação da realidade por diferentes vias das relações teoria e prática. Além disso, como já discutimos neste trabalho existem diferentes níveis de práxis e a práxis criadora constitui objeto da nossa investigação. Portanto, nosso olhar analítico se debruçou sobre as nuances do processo criativo no âmbito da atividade docente realizada pela professora Ana.

O último indicador deste núcleo, **“Quem sabe se a gente fizesse isso?” - Nuances do processo criativo: adaptação, imprevisibilidade do processo como um todo e participação do outro**, traz significações que revelam mediações do processo criativo desenvolvido pela professora juntamente com seus discentes. Alguns pré-indicadores se referem à criação do EPEPA, como este que segue:

Aí eu sempre tive vontade de montar um meliponário didático, eu já tinha essa vontade [...] Então essa era a ideia inicial [...]. Nisso, a gente começou a conversar naquela sala coletiva e daí estavam outros professores também da Ledoc, a gente da Ledoc fica muito ali naquela sala. Aí começou essa “converseira”, uma professora falou “olha, eu podia fazer um viveiro, tenho tanta vontade de fazer um viveiro, lá já foi um viveiro e pode ser que de repente possa aproveitar alguma estrutura que tenha ficado”, aí outra falou “ah, eu queria fazer uma composteira”, aí a gente começou a pensar nisso, tipo “olha!” [...] E assim essa conversa foi tomando proporção e começamos “olha, de repente, a gente monta um programa de extensão” e entramos na página da PREXC e já olhamos como era o formulário.

De início, Ana tinha a ideia de montar apenas um Meliponário Didático para realizar ações de educação ambiental no campus recebendo pessoas que quisessem e precisassem aprender mais sobre as abelhas nativas. Mas, por meio do diálogo com outros professores do Curso de Ciências Biológicas e da Ledoc surgiu a ideia de formar um programa de extensão contemplando diferentes projetos. Temos, portanto, um indicativo da participação do outro na expansão da ideia inicial elaborada pela professora.

De fato, Marx e Engels (2009, p. 42) destacam que a produção da vida que se dá por meio das relações sociais ocorre “[...] pela cooperação de vários indivíduos seja em que circunstâncias for e não importa de que modo e com que fim”. Não é possível produzir vida social sem o outro, não é possível realizar práxis fora das relações sociais, pois a mesma, em si, é atividade social. No caso da docência universitária que se trata de prática educativa não poderia ser diferente.

Dando continuidade à interpretação das significações da professora temos que o EPEPA funciona atualmente com o Meliponário Didático, o Jardim Sensorial, o Viveiro de Sementes Crioulas e a Horta. Mas Ana já deu início à instalação de estrutura para um novo projeto que

vai contemplar abelhas solitárias³⁶ e a mesma compartilhou conosco como surgiu o interesse por desenvolver esse projeto.

Agora mesmo esse projeto [nome], o próprio nome a gente foi falando no grupo do whatsapp. Isso, assim, eu viajando, pensando, comecei a pesquisar, “olha esse projeto aí da Universidade Federal de Dourados”, no Mato Grosso, falei “olha que legal o que esse cara está fazendo, a gente podia fazer alguma coisa assim, o que iria aparecer aqui? Ninguém pesquisou isso aqui”. Mande para o grupo e falei “ah, pessoal, tô pensando nisso aqui”. E começou: “ah, legal”, “como é que podia chamar?”.

Esse processo criativo teve como ponto de partida elementos já existentes na realidade, pois a professora se baseou em experiência semelhante realizada por outro docente na Universidade Federal de Dourados. Diante da experiência que despertou seu interesse a professora se questiona “o que iria aparecer aqui?” fazendo referência à região na qual desenvolve seu trabalho que é o semiárido piauiense. Assim, a possibilidade de criar o novo surge da necessidade de adaptação do que já existe às condições do seu contexto. Nessa direção, a professora reforça:

Aí esse professor do Mato Grosso fez também, aí eu estou querendo adaptar isso aí às nossas condições pra estudar as nossas abelhas solitárias, olha [mostrando, no celular, uma imagem do hotel das abelhas]. Até o nome eu quis para pegar uma puxada mais do interior, sabe. É isso que a gente vai pesquisar, como é para gente.

Vejamos que Ana enfatiza o interesse de adaptar a experiência às condições particulares da região e isso é válido se considerarmos que a flora da região semiárida apresenta suas especificidades. Vázquez (2011, p. 268) adverte que o caráter criador da práxis remete a “[...] uma atividade que apenas pode ser atribuída ao homem como ser consciente e social em virtude da qual produz algo novo a partir de uma realidade ou de elementos preexistentes. [...] Não se cria algo novo se não a partir do que já existe, mas nunca basta o preexistente para produzi-lo”. O fato de partir de algo que já existe, não anula o caráter criador do projeto proposto por Ana, pois esse caráter emerge das novas relações que a professora pretende estabelecer na condução daquela experiência.

Dando sequência na compreensão desse processo criativo, a seguir temos novo pré-indicador que foi destacado de trecho narrativo já abordado anteriormente:

³⁶ A maioria das espécies de abelhas não vive em colônias com rainha e operárias, mas sozinha, isto é, são abelhas solitárias. Cada fêmea, individualmente constrói e cuida do seu próprio ninho, morrendo antes de sua cria nascer (SANTOS, 2002).

Mandei para o grupo e falei “ah, pessoal, tô pensando nisso aqui”. E começou: “ah, legal”, “como é que podia chamar?”. Aí começou a sair ciranda das abelhas, arraial das abelhas, começou a sair as ideias, “então vamos botar o nome”.

Ana compartilha com os outros o processo de expansão das ideias acerca dos projetos que pretende executar. Com o GEPA, a professora dialoga sobre os projetos que ainda estão em estágio embrionário e até mesmo sobre a nomeação dessas propostas. Todo o processo envolve a participação do outro, visto que a práxis consiste em atividade eminentemente social.

Outra propriedade da práxis criadora evidenciada nas significações da professora Ana diz respeito à imprevisibilidade do processo e do seu resultado (VÁZQUEZ, 2011). Um exemplo disso foi a visita realizada à Paulistana na qual os discentes apresentaram resultados de pesquisas desenvolvidas no grupo por meio de um teatrinho de fantoches, como podemos ver na Imagem 4.

Imagem 4 – Teatro de fantoches sobre as abelhas em Paulistana



Fonte: Produção da autora.

No início do planejamento, não estava previsto que a devolutiva dos resultados ocorreria dessa forma. A ideia surgiu e foi sendo articulada no diálogo com o grupo:

[A respeito da devolutiva ter sido produzida em forma de teatro]: Isso aí foi eles que foram fazendo [fazendo gestos de construção com as mãos]. Não estava previsto daquela forma.

Isso acaba determinando também a imprevisibilidade do resultado. Na comunidade, antes de os discentes iniciarem a apresentação, Ana compartilha com as pessoas ali presentes:

É uma história sobre as abelhas e fala do seu [apicultor] e a gente queria fazer aqui pra vocês [risos]. Fazer a encenação. A gente ensaiou ontem, daí aconteceu um acidente com o vento [risos], foi muito engraçado esse ensaio, a gente não sabe de que jeito vai sair aqui [risos], então se tiver alguma falha, vai desculpendo... (Observação da visita à Paulistana, 10/08/19).

A própria dinâmica da ação mobilizou a criatividade daqueles que a realizaram por meio da criação de um enredo para a história, da confecção dos fantoches e de sua apresentação. Isso determinou ainda a imprevisibilidade do resultado que depende também dos modos de ser daqueles que a executam.

Esse delineamento do processo ao longo do próprio desenvolvimento das ações é algo que aparece com certa frequência na narrativa e nas ações da professora. Em outro momento da entrevista, a mesma ressalta:

*Enfim, eu não tenho o planejamento de determinadas ações, não. O planejamento que eu tenho é “ah, eu sei que o prazo é esse”, então eu procuro fazer semanalmente, **uma vez por semana encontros com os orientandos**. [...] **Tem a programação das aulas, né, e acho que só. Até mesmo na aula, às vezes, eu tenho uma ideia e aí eu posso mudar o planejamento**, entendeu? Se eu tiver uma ideia em sala de aula, “opa, perai”. Essa mesmo dos agrotóxicos. Foi uma coisa que fui pensando, fui pensando, eu vi que foi tomando força... Aí já surgiu o evento da Embrapa. Então, assim, **não tem muito planejamento, dessas iniciativas criativas, não. Elas vão acontecendo**.*

O que podemos verificar nessas significações é que a professora Ana dedica sua atenção mais para as possibilidades do processo criativo que vão surgindo ao longo da efetivação das ações, ao passo que o planejamento ocupa um segundo plano nesse quadro. Isso não significa que Ana não planeje suas ações, mas traz indicativos de que seu planejamento diz respeito aos aspectos básicos da sua atividade docente, como prazos, objetivos, orientação dos alunos, entre outros. Mas no desenrolar do processo criativo muita coisa vai surgindo conforme as necessidades produzidas ao longo do próprio processo, daí sua imprevisibilidade como bem destacado por Vázquez (2011). Essa imprevisibilidade também acontece em situações que acabam se tornando dificuldade para realização da ação tal como esta foi planejada, mas é preciso adaptar o processo às condições disponíveis para superá-las.

*Bom, eu me considero uma pessoa organizada em relação à aula, apesar de eu ter umas loucuras também. Se eu tiver um **insight eu vou fazer ele mesmo não estando**... Eu não sou “caxias” de “ah, tem que fazer o que tá no plano”. [...] As aulas acabam sendo expositivas, tem aulas práticas também. Agora **uma coisa que eu vejo que é muito minha**, é essa coisa de, de repente, **ter uma ideia e falar “quem sabe se a gente fizesse isso?”**, lógico que é dentro do assunto. Mas eu sou aberta a mudar o plano caso seja necessário. Às vezes apareceu lá um assunto e a gente resolve fazer uma coisa assim. Acho que em sala de aula é isso, mas talvez fosse melhor perguntar pra eles [risos]. É difícil a gente falar da gente. **Eu procuro seguir o***

*que eu me propus a fazer, mas se algo me chamar atenção, eu achar que é importante, que é necessário, eu vou também quebrar o planejamento. Eu procuro seguir, tenho uma sequência lógica, mas é aberto também. [...] Eu acho que é isso, meio que **uma loucura organizada**.*

A professora revela essa condição de ser organizada no desenvolvimento da sua atividade, mas, ao mesmo tempo, de manter seu planejamento em aberto para novas possibilidades, o que acontece inclusive nas situações de ensino das disciplinas que já apresentam objetivos definidos e conteúdos programáticos estabelecidos. Além disso, Ana dá indicativos de que geralmente esse processo que ela chama de “*insight*” é compartilhado com os discentes.

Verificamos isso durante a observação de aula na Ledoc quando, ao mediar a discussão dos resultados da pesquisa desenvolvida pelos discentes, a professora propõe: “O que vocês acham se a gente fosse para alguma comunidade, que vocês podem escolher, que vocês tenham acesso e, se possível, reunir agricultores e passar aquele filme ‘O veneno está na mesa’? Eu tenho o datashow, levo... Precisava só ter uma... ou uma igreja, ou uma escola, uma associação... Uma associação de pequenos produtores. Pois bem! Pois está feito o desafio! Se alguém quiser, a gente vai fazer isso”.

Recorremos novamente a Vázquez (2011, p. 270) para ressaltar que na práxis criadora “a consciência traça – poderíamos dizer – um fim aberto, ou um projeto dinâmico, e justamente por essa abertura ou dinamismo deve permanecer – também ela – aberta e ativa ao longo de todo o processo prático”. Por isso ela a professora Ana não é tão “caxias” em relação ao seu planejamento. Ainda assim, não podemos deixar de ressaltar a importância desse instrumento para nortear a atividade a ser desenvolvida pelo professor no espaço acadêmico, visto tratar-se de atividade formativa sistematizada com objetivos previamente estabelecidos, considerando a proposta pedagógica do curso e a função social da instituição na qual tal atividade é promovida.

O que tivemos nesse indicador foram significações que nos permitem pensar o processo criativo da professora Ana mediante à adaptação daquilo que já existe às condições do contexto no qual atua, à imprevisibilidade do processo e de seu resultado, bem como à participação do outro não apenas na elaboração, mas também na efetivação das suas ideias.

Assim, nesse núcleo verificamos a importância das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas, pois as condições de trabalho expressas, por exemplo, na quantidade de bolsas concedidas aos discentes e no espaço disponibilizado ou não para as ações do grupo acabam engendrando processos mais complexos que resultam em mudanças qualitativas nas relações estabelecidas entre a professora Ana e a universidade.

Não obstante, percebemos a negação da negação como movimento que leva à síntese, isto é, a novas formas de desenvolver docência universitária pela relação indissociável ensino, pesquisa e extensão. A síntese se revela no caráter formativo que emerge da relação teoria e prática construída de maneira criativa, contemplando não apenas os discentes da professora, mas também os sujeitos da comunidade. Ao mesmo tempo, tais relações evidenciam a unidade que emerge na luta de contrários, uma vez que cada ação, dentro das suas especificidades, contribui para a constituição de uma totalidade que, nesse caso, é a atividade docente realizada por Ana na e pela universidade.

No núcleo seguinte serão abordadas as contradições que permeiam as relações intersubjetivas que singularizam o trabalho colaborativo efetivado pela professora Ana junto ao GEPA.

6.3 “Tudo que a gente faz lá é em mutirão” – Evidências de um trabalho colaborativo

Nesse núcleo aglutinamos indicadores que apontam para a existência de um trabalho colaborativo no desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão conduzido pela professora Ana no GEPA. Embora Ana assuma a condição de líder do grupo, uma vez que é a coordenadora do mesmo e orientadora de boa parte dos discentes que o integram, consegue mobilizar a participação desses e de outros sujeitos na efetivação de seus projetos, de modo que a transformação da realidade que resulta deles não é fruto de atividade individual, mas de atividade coletiva. Ao mesmo tempo que isso ocorre, esses sujeitos transformam-se a si mesmos.

Bacury e Ferreira (2019) discorrem acerca do conteúdo a que nos remete o termo “colaboração” e para isso toma como referência sua relação com “cooperação”, fazendo a distinção:

Cooperar significa em latim *operare* (operar, executar, fazer, realizar); colaborar, *labore* (trabalhar, produzir, exercer uma atividade com um fim previsto). Se, do ponto de vista etimológico, seus significados se diferenciam, essa diferenciação se acentua ainda mais no que se refere ao aspecto conceitual. Na cooperação ocorre a simples realização conjunta de diversas operações. A colaboração, no entanto, vai um pouco além, requer maior partilha e interação por parte de seus membros. [...] a colaboração implica tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre os partícipes na consecução de determinados fins (BACURY; FERREIRA, 2019, p. 3).

Dessa maneira, a cooperação remete à operação conjunta de diferentes pessoas em ações que podem levar a um mesmo objetivo, mas isso não significa que haja partilha na tomada de decisões que determinam os rumos da ação, como ocorre na colaboração. A colaboração implica relações nas quais a comunicação desempenha papel decisivo ao garantir que todos os sujeitos assumem conscientemente os rumos da ação e decidem aspectos importantes do seu encaminhamento.

O núcleo que evidencia essas significações é formado por três indicadores: “Haja força!” - Energia mobilizada junto ao GEPA no desenvolvimento das ações; “Queria que os alunos tivessem mais autonomia” - Apatia X engajamento dos alunos nas ações de ensino, pesquisa e extensão; e “Isso vai fazendo ficar bem coeso o grupo” - As relações com os integrantes do GEPA são articuladas e de amizade. Todos eles apontam para a importância do outro na concretização dos objetivos da atividade humana.

O primeiro indicador do núcleo, **“Haja força!” - Energia mobilizada junto ao GEPA no desenvolvimento das ações**, contém significações que apontam para a energia mobilizada por Ana e discentes do GEPA na consecução dos seus objetivos. Na primeira entrevista, quando se refere ainda ao período em que atuava no centro de tecnologia, a professora afirma:

*Então vim atuar nesse [centro de tecnologia], porque foi para isso que eu vim. [...] Então, tipo, eu ficava de manhã aqui e de tarde eu ia pra lá. Aí foi assim, **foi começar do zero mesmo porque estava tudo jogado, tudo empoeirado, tudo largado...** Aí pegar, fazer todo o cadastrado de reagentes que tinha no laboratório, equipamentos, fazer tudo em planilha, ver o que estava vencido, o que não estava, descartar o que já estava vencido, arrumar, colocar na ordem, ácido, sal e base, os reagentes, arrumar tudo, mandar vir calibrar, só que daí começava, né. Tinha que ir atrás do técnico daqui para ir pra lá, porque lá não tinha ninguém. Aí começou a briga [...].*

Ana usa a expressão **“começar do zero”** para apontar que o trabalho realizado por ela com o GEPA foi árduo, pois precisaram mudar a situação inicial encontrada no centro para depois iniciar suas ações propriamente ditas. De acordo com a professora, foi preciso colocar muita coisa em ordem, uma vez que **“estava tudo jogado, tudo empoeirado, tudo largado”**. Em outro momento, Ana usa a mesma expressão para se referir à construção do EPEPA:

Aí a gente foi montando e foi mesmo assim do zero. Muito trabalho, muito calo na mão, muita coisa, praticamente tudo com nosso dinheiro.

Já vimos que as coisas não surgem do nada, pois a criação do “novo” ocorre na medida em que transformamos as condições materiais existentes. Contudo, entendemos que a professora usa com frequência a expressão **“a gente começou a fazer do nada”** para enfatizar

a energia mobilizada por ela e seus discentes na realização dessas ações: “***muito trabalho, muito calo na mão, muita coisa***”.

A esse respeito, Marques (2014, p. 83) afirma, ancorada nas ideias de Espinosa: “a ação pressupõe o aumento de potência”, isto é, aumento da energia do sujeito para agir ativamente na sua relação com o meio, transformando-o a fim de atender as suas necessidades. As variações no nível de energia que o sujeito dispõe para agir são determinadas pelas relações afetivas que o mesmo estabelece também com esse meio. “De um lado, nossa potência é aumentada quando somos afetados de alegria, por outro, nossa potência é diminuída quando somos afetados de tristeza” (MARQUES, 2014, p. 83). Isto é, a potência de agir mobilizada e evidenciada no trabalho realizado pela professora juntamente com os integrantes do GEPA aponta para afetos positivos que podem estar determinando essa condição, como veremos ainda neste núcleo.

Ainda a respeito da construção do EPEPA a professora reforça:

*Aí eu fui no Ibama, consegui essas madeiras, essas madeiras vieram para a UESPI, eu pedi lá para o diretor... Assim, a madeira só veio, mas já foi doada pelo Ibama e estava lá na UESPI, pegamos lá. Assim, tudo a gente. **A gente que contratou um caminhão, levantou aquelas madeiras, linha, tudo, tinha linha, tinha caibro, tinha um monte de madeira lá e a gente que botou, haja força!***

Como podemos verificar, a professora e demais participantes envolvidos na construção do EPEPA também buscaram parcerias no intuito de produzir as condições objetivas necessárias à transformação daquele espaço. A professora faz questão de destacar como se deu o processo de construção do espaço, revelando que o mesmo levou a resultado significativo determinado pelo engajamento daqueles que acreditaram no potencial do projeto e, por isso, conseguiram revitalizar um espaço dentro da universidade “**assim do zero**”.

Na Imagem 5 podemos ver um comparativo do EPEPA durante e depois da sua construção.

Imagem 5 – EPEPA durante e depois da construção



Fonte: Produção da autora com fotos de acervo da professora Ana.

Teixeira (2003, p. 53) afirma que práticas educativas organizadas de maneira criativa favorecem maior envolvimento do aluno. De acordo com a mesma, “as pessoas criativas não se valorizam só pelo sucesso. Elas são sensíveis ao sucesso quando sentem como original e inovadora a realização que levou ao sucesso”. Não é apenas o resultado que importa, mas a originalidade do processo que levou à sua produção, gerando satisfação no sujeito. Talvez por isso mesmo, Ana afirme: “*parece que eles sentem orgulho de fazer parte do projeto*”.

Além da energia mobilizada pelo grupo nas ações, temos também a questão do investimento financeiro: “*praticamente tudo com nosso dinheiro*”. Em nossa última entrevista, que teve como objeto a visita realizada ao EPEPA, Ana compartilhou conosco.

Não sei se você já reparou que são soltas umas vacas aqui no campus [...]. O que a gente passou um ano tocando vaca. A [discente] morava na Residência e saía correndo, tocando vaca. Isso no começo, as plantas estavam pequenininhas, as mudas brotando, quando chegava a vaca tinha pisoteado tudo, tinha comido tudo, feito cocô por tudo. A gente pedia para que não deixassem as vacas entrarem, elas não são matriculadas [risos], não dava, né! O que a gente teve que fazer? A gente tirou do bolso a cerca. Aquela cerca que você vê lá. Tudo, Lucélia, praticamente tudo foi tirado do bolso. Só não foi tirado do bolso o viveiro que foi a FETAG

que fez, Federação de Agricultores e Agricultoras do Piauí, e a madeira do Ibama, o resto tudo fomos nós. Ah, o pessoal do Mel Wenzel doou a tinta usada para pintar o muro. O restante foi tudo a gente. E daí a gente teve que fazer a cerca também, saiu do bolso, por causa das vacas. Isso tudo custa dinheiro, né. Então, assim, essa parte de apoio era uma necessidade e continua sendo porque precisava, mas fora isso, não.

De fato, esse é um problema apontado por muitos professores atuantes em instituições da rede pública, tanto da educação básica quanto da educação superior. Oliveira e Lago (2015, p. 200) afirmam que situações como essas

[...] em que o professor tem que tirar do próprio bolso o recurso para compra de materiais que são indispensáveis ao seu trabalho, e que deveriam, portanto, ser-lhe oferecidos pela escola ou o órgão estatal ao qual está subordinado, deveriam ser inadmissíveis. Isso porque, por trás da falta do recurso financeiro esconde-se o subentendido de que existem coisas mais importantes e urgentes para as quais o dinheiro deve ser gasto.

Como já discutimos, embora os recursos financeiros não sejam garantia de que os objetivos educacionais serão totalmente alcançados, os mesmos constituem condição objetiva que possibilita, em alguma medida, a produção de estrutura mínima necessária ao desenvolvimento das práticas educativas, sobretudo aquelas que se pretendem mais coerentes com o tipo de sociedade que se deseja formar. Assim como as demais atividades humanas, a docência universitária resulta da articulação dialética de elementos objetivos e subjetivos da realidade, portanto nenhum desses aspectos pode ser desconsiderado.

As significações expressas nesse indicador revelam que as ações desenvolvidas na atividade docente da professora Ana no GEPA são determinadas por elementos subjetivos e objetivos da realidade, sendo que estes demandam elevada capacidade de organização das condições disponíveis e engajamento na produção de outras novas a fim de favorecer o alcance dos objetivos propostos.

No que diz respeito especialmente aos modos de ser dos discentes no desenvolvimento das ações já abordadas, Ana manifesta significações aparentemente contraditórias aglutinadas no indicador **“Querida que os alunos tivessem mais autonomia” - Apatia X engajamento dos alunos nas ações de ensino, pesquisa e extensão.**

Quando discutíamos a pesquisa de campo realizada pelos discentes da Ledoc, Ana afirmou:

Acho que falta o que está faltando para todos os alunos, né. Assim, eles estão, eles não estão tão interessados. Apesar de terem feito tudo direitinho, a gente sempre vê que falta um pouco de ímpeto, de ir atrás, alguns estão assim “ah, não sei se eu quero ir, não sei o que”. Não sei,

acho que isso aí é um problema generalizado entre os alunos, esse ímpeto, né, de falar “poxa, vamos, que legal”. Então, falta estudar mais. Essa coisa de professor de que fica sempre querendo que estudem mais [risos]. Mas, acho que é isso.

Suas significações revelam que a professora reconhece o bom desempenho dos discentes na ação proposta, mas ainda sente falta de alguma coisa. O que seria? De acordo com a mesma seria o “ímpeto” de “*ir atrás*”, de ter iniciativa, de adotar o objetivo daquela ação proposta pela professora Ana como motivo realmente eficaz (LEONTIEV, 1988) que oriente a sua atividade de estudo.

Contudo, Rubinstein (1977) traz interessantes considerações sobre o estudo como forma de atuação predominante da criança e do jovem em idade escolar. Segundo esse autor, a apropriação de conhecimentos e técnicas que permitem a execução de uma atividade profissional pode ocorrer por meio da atividade de estudo ou da realização da atividade profissional propriamente dita.

No primeiro caso, o sujeito centra-se no processo e, no segundo caso, no resultado. “O que em ambos os casos diverge é a medida da responsabilidade, e com ela a atitude geral da personalidade” (RUBINSTEIN, 1977, p. 133), pois no caso daquele já exerce a atividade profissional existe maior nível de exigência e um conjunto de fatores que elevam o nível de engajamento do sujeito na sua realização, como o fato de condicionar o retorno financeiro que garante a sua manutenção. Contudo, vale a pena fazer a ressalva de que isso não significa que o processo formativo vivenciado na universidade não mobilize os sujeitos a atuarem de maneira responsável e engajada, como veremos ainda neste núcleo.

Mas, ainda sobre essa postura dos discentes, Ana revela em outro trecho narrativo:

Assim, Lucélia, os alunos são maravilhosos, são ótimos. Só que eu vejo que alguns poucos têm tino para pesquisa mesmo, sabe? Aquela curiosidade. Eles querem fazer. Mas eu vejo que eles estão mais interessados em dar conta do negócio, de acabar, finalizar, do que realmente aprofundar mais. Eu sinto falta disso. Eu percebo que isso é uma tendência dessa geração, é o imediatismo [...]. Então, o que eu mudaria era isso. Era ver, pegar um aluno com mais perfil, não sei como um dia e pegue mais o ano inteiro e seja mais curioso, puxe mais do seu Luís, porque ele tem muita informação, entendeu? E seja mais curioso em relação a isso. Isso, sim, eu sinto que é uma deficiência e que por mais que eu provoque, que eu incentive, que eu faça reuniões, é uma coisa que eu acho que é da geração. Está difícil mesmo trabalhar com eles.

De fato, no cenário contemporâneo a globalização não apenas no tocante às relações comerciais, mas também às relações pessoais, tem produzido demandas que desconsideram as barreiras do tempo e do espaço no cotidiano das pessoas. O intenso uso dos recursos da tecnologia de informação e comunicação, sobretudo as redes sociais, são fonte para a frequente

produção de significações do tipo “o tempo não é mais o mesmo”, “parece que as horas passam mais rápido”, “24 horas por dia é pouco para dar conta de tantas tarefas”.

De acordo com Colombo (2012, p. 27), “tudo ocorre com muito imediatismo, a vida caminha a galopes fazendo com que o novo pareça ter uma eternidade, se comparado ao novíssimo”. Tal assertiva corrobora a tese que fundamenta a Psicologia Histórico-Cultural segundo a qual o psiquismo é uma construção determinada pelas condições sociais e históricas de existência do sujeito (VIGOTSKI, 2007, 2009; LEONTIEV, 1978a, 1978b, 1988). Isso significa dizer que nossos modos de pensar, sentir e agir são determinados, em alguma medida, pelas condições materiais nas quais vivemos.

Por exemplo, ter acesso à internet, às redes sociais e à avalanche de informações que chegam até nós diariamente por meio desses recursos produzem novas formas de processar tais informações e mobilizá-las para resolver problemas do dia a dia. Quem ainda consegue memorar tantos números de telefone? Ou senhas necessárias para ter acesso não apenas a contas bancárias, mas até mesmo aos aparelhos telefônicos? E o que dizer da sensação de ocupar vários lugares ao mesmo tempo quando, por meio de aplicativos de comunicação instantânea, resolvemos problemas ligados a nossa atuação em diferentes espaços, mesmo sem sair de nossas casas? Esse quadro de relações complexas e intensas produz um cenário no qual é crescente o número de casos de ansiedade entre jovens e adolescentes. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil tem o maior número de pessoas com transtorno de ansiedade no mundo: 18,6 milhões de brasileiros, o que corresponde a 9,3% da população (GALHARDI, 2019). Portanto, em suas significações, Ana traz indicativos que apontam para esse quadro generalizado que não atinge apenas discentes da graduação, mas que nos convoca a pensar em relações acadêmicas que sejam mais saudáveis e menos estressantes.

A professora prossegue em sua narrativa afirmando que gostaria que seus discentes tivessem mais autonomia no desenvolvimento das ações:

Só que vai aparecendo tanta coisa que eu começo a coisa e nem sempre termino, sabe. Até porque eu fico sobrecarregada, sabe. Queria que os alunos tivessem mais autonomia, de falar “não, professora, perai, que isso aqui eu vou dar um jeito”. Mas não tem, então...

Contudo, ao mesmo tempo, suas significações revelam que esses discentes têm iniciativa e criatividade na efetivação das ações propostas. Vejamos:

O engajamento dos alunos é muito bom. Eles mesmos organizaram um grupinho de whatsapp que eu nem faço parte desse, que eles organizam como aguar as plantas, então cada um tem o seu dia, eles mesmos organizaram uma escala pra fazer isso. Então quando eram 60 alunos

tinha dificuldade de engajamento, agora os que ficaram, que realmente funciona, todo mundo é amigo. Já fizemos festinha de aniversário lá, festa surpresa para a professora Maria, para mim já foi feito. A gente fazia mutirão noturno nessa época de calor, a gente cansou de fazer mutirão noturno. Então, assim, é uma festa para os alunos que estão ali. Então, problema de engajamento a gente não tem.

Como vemos, aqui as significações da professora Ana apontam para o seguinte: os discentes são engajados e se organizam para realizar suas tarefas, como, por exemplo, a escala que eles mesmos fizeram para garantir que as plantas do EPEPA sejam aguadas todos os dias. De fato, visitamos o espaço algumas vezes no período de produção dos dados e era frequente a presença dos discentes naquele local realizando essa tarefa.

Na entrevista sobre a visita à Paulistana, a professora reforça essa significação:

Mas eles foram bastante criativos. Teve uma aluna da nutrição que fez um brigadeiro com mel, então assim, isso aí foi iniciativa dela, ela é da nutrição, ela gosta de pesquisar isso, e aí ela está trabalhando com pólen, inclusive, vai fazer uma análise sensorial do pólen. [...] Então é assim, a minha função é orientação, “olha, a gente vai tal dia”, “vou atrás do carro”, “vou fazer a ponte com seu [apicultor]”, “olha, gente, a gente vai tal hora”... Assim, a pecinha eu fui começando e elas foram se unindo também, quem fez aqueles fantochinhos de isopor, bem bonitinhos, bem pintadinhos, foi a [discente] e foi iniciativa dela. Então eles fazem, eu dou só o norte, eles são bem criativos.

Aqui, Ana destaca a função que desempenhou no desenvolvimento da referida ação. A mesma conduziu os discentes por meio de orientação e de organização da ação propriamente dita. No entanto, ela reconhece que eles “*foram bastante criativos*” e tiveram espaço suficiente para envolver suas criações no desenvolvimento da ação.

De acordo com Vigotski (2009, p. 10), quando o sujeito realiza algo “em colaboração”, isto é, mediante a ajuda de um par mais experiente, isso não anula sua participação criadora, mas ajuda a evidenciar seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinho o que antes só fazia acompanhado. Diante de tudo isso, o “fazer em colaboração” constitui importante indicativo de êxito das práticas educativas. Assim, entendemos que na condição de par mais experiente e de orientadora do grupo, a professora Ana organiza situações e sistematiza relações que preservam esses aspectos do desenvolvimento de seus discentes.

Nesse indicador nos aproximamos das significações contraditórias produzidas pela professora Ana sobre o envolvimento dos discentes nas ações de ensino, pesquisa e extensão, ora remetendo à apatia manifestada na pressa para concluir algumas ações sem aprofundar os conhecimentos a serem apropriados, ora destacando o engajamento que se evidencia na tomada de iniciativa e na criatividade com que eles realizam as ações.

Não podemos desconsiderar também o fato de que a professora desempenha papel decisivo no tipo de relação que se estabelece entre os integrantes do GEPA. Ana é coordenadora do grupo, mas é também par mais experiente dos discentes contribuindo para seu desenvolvimento por meio de situações formativas que ela organiza. Isso fica evidente no último indicador do núcleo: **“Isso vai fazendo ficar bem coeso o grupo” - As relações com os integrantes do GEPA são articuladas e de amizade.**

A respeito das relações entre os integrantes do grupo na maneira como desenvolvem seus trabalhos, Ana compartilha conosco:

Eu fiz uma maluquice, sei lá, que surgiu. Comecei a ver que estava todo mundo muito focado em seu trabalho e que não estavam muito inteirados, isso no início do grupo. Eu falei que eles iam fazer o Troca. O que é esse troca? Eles iam ter três ou quatro dias pra eles... Aí eu fiz tipo aleatório: “olha, você vai apresentar o trabalho do fulano, já fulano vai apresentar o do cicrano”. Aí eles ficaram tudo apavorado porque cada um trabalha com uma coisa diferente, né, tem quem trabalhe com físico-química de mel, tem quem trabalhe mais com a parte de ecologia, como é esse trabalho da mandaçaia [...] são áreas diferentes, é apicultura, mas é diferente. Eu já fiz várias vezes esse troca. Isso fez com que eles se interagissem mais. Então eles participam muito dos trabalhos dos outros, até porque muitos dos trabalhos são interligados.

Como podemos ver, o “Troca” foi uma estratégia organizada por Ana e aplicada junto ao grupo para garantir que todos conhecessem o trabalho um dos outros, visando garantir maior interação entre eles, pois *“estava todo mundo muito focado em seu trabalho”*. De fato, essa estratégia trouxe algum resultado, visto que as pesquisas passaram a ser realizadas de maneira articulada, como foi o caso dos dois TCC’s cujas defesas tivemos a oportunidade de observar no início da produção dos dados:

Então através do estudo dos grãos de pólen que compõe essa bolotinha de pólen... Porque abelha não vai em uma flor só, ela vai em várias, então é esperado que tenha umas oito espécies de planta nessa bolotinha. E através dessa análise que precisou do trabalho da [discente 2³⁷] antes, porque ela fez a palinoteca que é uma coleção de referência, então pra [discente 1] poder ver que planta que a abelha dela coletou, ela apelou para a coleção da [discente 2] que era usada como referência pra comparar com o que ela tava achando, então as duas trabalharam bem interligadas. [...] Então um trabalho precisou do outro pra poder ser feito.

³⁷ Na transcrição completa da entrevista, esta é a segunda discente que aparece na narrativa de Ana, por isso recebeu a denominação “Discente 2”. A primeira discente que apareceu em suas significações recebeu a denominação “Discente 1”.

Nesse caso uma das discentes produziu uma palinoteca³⁸ no seu TCC, que consta na Imagem 6, ao passo que a outra discente precisou fazer uso dessa palinoteca para realizar a análise dos dados da sua pesquisa. Vale destacar também que por meio das questões propostas durante a ECRAD foi possível apreender que, embora seu objetivo fosse produzir a palinoteca, aquela discente contribuiu também com a coleta de dados da outra pesquisa. Assim, temos um exemplo de como os discentes do grupo se envolvem com as pesquisas desenvolvidas por cada um de seus integrantes, pois uma discente cooperou com a outra no alcance dos seus resultados.

Imagem 6 – Palinoteca do GEPA produzida em TCC orientado por Ana



Fonte: TCC da discente orientada por Ana, disponível no sítio eletrônico da Biblioteca Setorial do CSHNB

Entendemos que aqui se evidencia colaboração na medida em que Ana, como par mais experiente, sistematiza situações favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos seus discentes, propondo desafios que os mesmos precisam superar: “*Aí eles ficaram tudo apavorado porque cada um trabalha com uma coisa diferente*”.

Segundo Vigotski (2007, p. 103), “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. O que a professora Ana faz, portanto, e adequar as situações formativas de maneira a contribuir com o desenvolvimento dos seus discentes,

³⁸ Coleção de grãos de pólen, organizada em laminário. As lâminas são preparadas de acordo com técnicas específicas e devidamente organizadas, tendo como objetivo sua utilização para consultas de comparação de material polínico (COUTINHO; JESKE-PIERUSCHKA; ARAÚJO, 2018).

ampliando sua compreensão da realidade para além do objeto de estudo do seu trabalho de iniciação científica ou de conclusão do curso.

A participação no EPEPA também contribui para isso:

Então o GEPA é o GEPA e é o EPEPA também, é um grupo de pesquisa e é um grupo de extensão ao mesmo tempo. Eles têm as escalas de rega das plantas, por exemplo, eles mesmos criaram um grupinho pra eles fazerem isso. Tudo que a gente faz lá é em mutirão, é também a gente e eu junto.

Esse envolvimento do grupo, esse caráter coletivo que caracteriza as ações promovidas pela professora Ana também revela um outro aspecto da dimensão subjetiva da sua atividade docente. Tais relações desenvolvem sentimentos positivos que são importantes para Ana continuar desenvolvendo seu trabalho na universidade:

É um grupo muito importante que acaba misturando um pouco aspectos pessoais também. Eu sou amiga daquele pessoal. A gente se envolve mais do que profissionalmente. Se às vezes eles estão com problema, eles conversam comigo. É um grupo muito unido, então acaba indo também para a esfera pessoal, emocional, vamos assim dizer. Eu acho que se tirasse o GEPA de mim ia ficar muito difícil a vida aqui, ia ficar muito difícil. Talvez seja um pouco de exagero dizer que ele é tudo na minha vida [apontando para a ficha que contém o trecho da sua fala], não é, foi dramática. Também não é tudo, mas acho que se tirasse ia ficar difícil minha vida na UFPI e até mesmo em Picos. Por exemplo, se eu quero sair para comer uma pizza, eu chamo os alunos, nós saímos juntos, acaba que a gente é amigo. [...] O grupo representa uma coisa muito importante tanto na esfera pessoal quanto na esfera profissional. Não é tudo, mas é uma grande parte de importância.

Portanto, as relações de Ana com os integrantes do GEPA, e dos integrantes entre si, são relações também afetivas, pois acabam “*indo também par a esfera pessoal, emocional*”. A professora chega a afirmar que sem essas relações que são de amizade ficaria difícil viver “*na UFPI e até mesmo em Picos*”, pois naquela cidade Ana não tem familiares. As pessoas com quem ela estabelece relações de afeto positivo mais próximas são exatamente as pessoas do âmbito acadêmico, mas cujas relações extrapolam esses limites.

Ribeiro (2010) esclarece que a afetividade é impulsionada pela expressão de sentimentos e emoções, podendo desenvolver-se por meio da formação em situações educativas. Contudo, a afetividade não aparece no contexto educacional apenas como fim a ser alcançado, mas também como meio favorável ao desenvolvimento integral do ser humano. Por isso, ainda de acordo com a autora:

Na atualidade, o papel do professor tornou-se muito mais amplo e complexo, pois ele deixou de ser apenas o repassador de informações e conhecimentos e

já se reconhece como um parceiro do estudante na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes [...] (RIBEIRO, 2010, p. 405).

Tais saberes e atitudes remetem à mobilização de habilidades de natureza cognitiva e afetiva na condução da prática educativa, nesse caso, a atividade docente. O caráter autoritário que permeava (e ainda permeia) as relações professor-aluno perde espaço, pois não dá conta de atender as demandas postas pelo processo formativo que envolve a totalidade do sujeito, considerando as emoções e os sentimentos mobilizados no processo de aprendizagem. Se ser professor implica também em ser parceiro do discente, isso não se dá desvinculado de afetos positivos.

São os afetos positivos desenvolvidos na sua relação com os discentes do GEPA que fazem Ana afirmar: “*Eu sou amiga daquele pessoal*”, nos levando a inferir que esses afetos também determinam a elevação da potência de agir do grupo, como vimos no início desse núcleo, contribuindo para o engajamento de todos nas ações propostas. O indicador aponta especialmente para a coesão interna do grupo que resulta dessas relações.

Portanto, as significações que emergem desse núcleo revelam quantidade e qualidade das relações construídas no âmbito do GEPA. Por exemplo, a professora se remete à quantidade de discentes que o grupo chegou a ter, esclarecendo que quando tinha mais discentes o engajamento não era tão bom como ocorre agora que o grupo tem menos integrantes, pois estes se dedicam mais ao desenvolvimento das ações. São mudanças quantitativas com implicações qualitativas.

As significações da professora sobre esse aspecto revelam ainda unidade e luta de contrários pois o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão somente é possível pela participação ativa dos seus discentes que levam ao resultado exitoso dessas ações, mesmo diante da “falta de ímpeto” mencionada pela professora. Trata-se de situação social e historicamente determinada que, Ana reconhece, não acontece apenas com seus discentes, mas é sintoma de uma geração que cresce numa sociedade apressada pelas demandas da globalização.

Não obstante, vemos a energia mobilizada pelo grupo mediante a negação da realidade posta. O movimento constante de negar o instituído, de negar o dado e produzir mudanças na realidade tem levado o grupo a produzir novas formas de trabalho mediante a construção do EPEPA e a encontrar soluções para as problemáticas que se apresentam nesse processo, mesmo que isso implique em grande investimento da sua parte. Nesse caso, é determinante a função desempenha por Ana na condição de par mais experiente que colabora não apenas na orientação das ações, mas na promoção de relações mais integradas e coesas no interior do próprio grupo.

Vale a pena destacar que as implicações formativas do trabalho desenvolvido por Ana contemplam, além dos seus discentes, os demais atores da trama social, como veremos no último núcleo.

6.4 “Isso vai repercutir total na sociedade” – Educação e formação humana mobilizadas nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse núcleo aglutinamos indicadores cujas significações apontam para a seguinte constatação: as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela professora Ana com seus discentes promovem educação e formação humana, pois estão voltadas para a transformação dos modos de pensar, sentir e agir das pessoas na sua relação com o meio, visando o desenvolvimento de modos de vida mais saudáveis que não degradem a natureza nem prejudiquem o bem-estar dos sujeitos.

Referindo-se ao processo de formação humana, Tonet (2006, p. 12) afirma:

pode-se dizer, partindo dos fundamentos ontometodológicos elaborados por Marx, que o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano.

Portanto, a formação humana diz respeito ao próprio processo de humanização por meio do qual aquilo que é essencial ao gênero humano passa a constituir cada indivíduo na sua singularidade. Isso é possível graças à possibilidade de apropriação por parte de cada sujeito do conjunto da produção social, histórica e cultural que resulta do trabalho coletivo dos homens.

Por sua vez, Carvalho, Teixeira e Marques (2019, p. 4) ressaltam:

Para atingir a plena humanização, vivenciar processos educativos, sobretudo aqueles que acontecem na escola, é imperativo. Ao ter como função social possibilitar apropriação do saber escolar, a instituição escola colabora no desenvolvimento sociocultural dos alunos na medida em que promove situações de interação social, isto é, de ensino e aprendizagem, não apenas com pessoas mais desenvolvidas, mas também com os produtos socioculturais, notadamente com os tipos de saber objetivo mais desenvolvido, aqueles da cultura intelectual.

Portanto, a escola é lócus privilegiado de promoção do processo de humanização dos indivíduos, sendo assim também a universidade. Dessa maneira, podemos afirmar que as ações

desenvolvidas no âmbito da docência universitária realizada por Ana medeiam essa apropriação de modo que o indivíduo possa manifestar em sua singularidade aquilo que expressa resultados da produção coletiva do ser humano. Nesse caso, destaca-se especialmente a atividade produtiva empreendida pelo homem do e no campo por ser esta a área de estudo na qual a professora desenvolve a maior parte de suas ações.

Evidenciando tais significações, esse núcleo contém quatro indicadores: “Continuo sendo uma pesquisadora da área das abelhas [nessa] excursão pela área da educação” – desafios e expectativas; “Precisa pra fazer sentido pra eles” - A importância da contextualização na atividade docente; “Tem que transformar” - O objetivo das ações consiste em desenvolver a consciência crítica das pessoas na sua relação com o meio e seu bem-estar; e “O conhecimento que a gente está levando [...] já muda uma história toda” - Os resultados concretos e as possibilidades produzidas por meio das ações.

O primeiro indicador, **“Continuo sendo uma pesquisadora da área das abelhas [nessa] excursão pela área da educação” – desafios e expectativas**, revela os caminhos percorridos pela professora Ana naquilo que a mesma denomina **“excursão pela área da educação”**, sobretudo por ter iniciado o desenvolvimento de ações voltadas para a educação ambiental. Os primeiros pré-indicadores evidenciam as dificuldades que a mesma enfrenta na transição entre as formas de pensar na sua área, que é técnica, e na área da educação.

*Até tenho enveredado em pesquisa no ensino, mas estou lendo, estou apanhando, tenho toda humildade de falar é difícil pra c***** [risos], não é fazer um trabalhinho assim, não é fácil. Mas tenho me enveredado, perguntando pro pessoal da pedagogia, lendo, pegando material pra poder fazer uma coisa pelo menos apresentável, né. Então tenho me enveredado na área da pesquisa no ensino, porque eu vejo necessidade e vejo que é legal também, estamos aqui no espaço e não vai pesquisar também? As crianças que vêm, como que elas aprendem? Como que é isso na cabecinha delas? Ver uma colmeia, o que é que fica pra elas? Então é isso.*

Ana afirma que tem realizado pesquisa e leituras sobre o ensino para **“poder fazer uma coisa pelo menos apresentável”**, visto que não tem formação pedagógica, mas desenvolve atividade docente na universidade. A professora também recorre a colegas de trabalho, como o **“pessoal da pedagogia”**, pois as ações que desenvolve no EPEPA são eminentemente educativas, o que demanda organização pedagógica tendo em vista as especificidades do processo de aprendizagem: **“as crianças que vêm, como que elas aprendem?”**.

Como discutimos em nossa revisão de literatura, a atuação docente em instituições de educação superior geralmente não está atrelada à exigência de formação didático-pedagógica dos candidatos. No caso de instituições privadas o que se verifica é a necessidade de formação

mínima em cursos de pós-graduação *lato sensu* e, em instituições públicas, a formação em mestrado e doutorado. Rocha (2014) afirma que as lacunas na formação desses docentes apontam para a ausência de conhecimentos pedagógicos sobre questões de grande importância inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Moura (2014) concorda afirmando que nesses casos o docente se “vira como pode” e, muitas vezes, recorre aos colegas que já ministraram os mesmos conteúdos para compartilhar experiências e aprender com eles.

Ana faz parte desse quadro de docentes que atuam na educação superior sem ter vivido experiência de formação pedagógica. Tendo se formado inicialmente em curso de bacharelado e passado diretamente ao mestrado e, depois, ao doutorado em áreas técnicas, entendemos que Ana não cursou sequer uma disciplina de caráter pedagógico. Daí sua dificuldade para se apropriar desses conhecimentos:

Assim, porque eu acho tão difícil, as leituras são tão difíceis. A cabeça da pessoa que é técnica, para aprender... É mais fácil vocês aprenderem uma coisa nossa do que a gente aprender uma coisa de vocês, porque é uma outra forma de escrever, uma outra forma dos textos, uma outra metodologia. A nossa é quadradinha. É muito mais fácil vocês entrarem na nossa forminha do que a gente sair, quem é técnico.

No entanto, embora esteja iniciando os estudos voltados para a área da educação, Ana reconhece que já desenvolvia prática educativa mesmo antes de ingressar na docência universitária:

Pra mim, essa excursão pela área da educação, estou falando conceitualmente, eu me considero educadora desde quando eu era instrutora, ali já estava rolando esse processo, mas eu estou falando assim de estudo mesmo nessa área é uma coisa nova pra mim.

De acordo com o dicionário Michaelis (2019), excursão significa “jornada ou viagem de estudo ou pesquisa” podendo ser também “viagem de recreação, geralmente em grupo e às vezes orientada por um guia”. O fato é que excursão indica deslocamento do sujeito do seu local de origem e/ou residência para outros lugares a fim de conhecê-los, pesquisá-los ou ainda divertir-se neles. Portanto, Ana revela significação que indica: realizar estudo e ações na área da educação implica sair da sua zona de conforto para se aproximar de zonas desconhecidas. E ela apresenta suas expectativas em relação a esse movimento:

Então eu continuo sendo uma pesquisadora da área das abelhas mesmo e não da educação. E eu respeito muito mesmo porque é uma área bem complexa, envolve muita coisa, envolve psicologia, envolve sociologia, envolve, nossa, tudo. Por isso que eu falo que é uma volta de 360 graus na minha cabeça porque minha cabeça sempre foi muito técnica. Apesar de eu me

achar sensível para as coisas, eu me emociono, eu tento fazer as coisas de forma criativa. Apesar disso, eu sou técnica, minha área é técnica. Por isso eu digo que é um giro, um giro muito legal, muito surpreendente, mas eu sei até aonde que eu vou. Pode ser que eu consiga ir mais além, mas eu acho muito auspicioso... Eu vou até aonde eu me sinto confortável e dentro disso eu estou até me surpreendendo com várias coisas.

A professora ressalta que tenta fazer as coisas de forma criativa e reconhece como a afetividade emerge no desenvolvimento das suas ações, mas, ainda assim, destaca que a dimensão técnica predomina nos seus modos de ser professora: “*eu sou técnica, minha área é técnica*”.

Ferreira (2006) concorda com Ciampa (1996) a respeito do fato de que a profissão é um determinante muito forte na constituição da identidade do sujeito. Mas, além disso, a autora destaca que o professor se interpreta e se narra como sujeito na profissão, construindo sua identidade afirmando-se e negando-se em relação ao outro e à atividade que realiza.

O que Ana faz aqui é produzir significações sobre si mesma como alguém que desenvolveu modos de ser determinados pela área de atuação profissional. Apesar de ser professora, sua formação acadêmica e ações contemplam predominantemente questões ligadas às abelhas e à Apicultura que é uma área técnica. No entanto, Ana permanece em desenvolvimento e encara a possibilidade de ir além, passando a realizar ações na área de educação ambiental, o que demanda a necessidade de aprender mais sobre as nuances do processo educativo.

A esse respeito, nossa interlocutora confessa:

Esse contato com as crianças, esses trabalhos de TCC que têm saído na área da educação. Eu estou aprendendo. É legal você aprender. Você se sente mais jovem até, olha que legal. [...] Então eu tenho me sentido muito bem, ainda unindo ao que eu gosto de fazer, eu consigo ver sentido nas coisas e estou gostando muito.

Recorremos novamente à Ciampa (1996) para esclarecer que no movimento de constituição da identidade existe a possibilidade do sujeito negar os padrões normatizados de comportamento e assumir outro “outro”. Isto é, superar os papéis elaborados socialmente para si e constituir-se na sua singularidade. Ana nos dá pistas desses movimento quando afirmara em outro momento: “*eu sou uma bióloga totalmente às avessas*”. Por isso, entendemos que as aprendizagens produzidas na sua “*excursão*” pela área da educação impulsionam o processo de mudanças por meio do qual a professor pode ir além dos limites postos pela dimensão técnica da sua área: “*Eu estou aprendendo*”.

Para que a mudança ocorra é preciso criar condições que elevem o nível de consciência sobre o acirramento das contradições que determinam nossa atividade, nossos modos de ser no mundo. Na oportunidade de encerramento da produção dos dados, convidamos Ana a registrar suas impressões sobre o que fizemos ao longo das entrevistas, ao que a mesma afirma:

Bom, eu estou gostando muito de fazer parte desse trabalho, não é só de fazer parte, mas de ser confrontada com essas coisas. Me faz pensar também nisso. Porque às vezes também a gente vai fazendo e não vai pensando e você está me provocando pra eu pensar sobre isso. E está sendo bom assim, estou vendo umas coisas legais. [...] está sendo legal pra mim e eu estou gostando. Eu estou aprendendo coisas, até mesmo sobre mim.

Nas ECRAD a professora foi confrontada por questões diretamente relacionadas à organização e à finalidade da sua atividade docente, buscando evidenciar suas implicações formativas na trajetória acadêmica dos discentes e na vida das demais pessoas que participaram das ações. Suas significações a esse respeito evidenciam o potencial da reflexão crítica no desenvolvimento da consciência do professor sobre as determinações da sua atividade e sobre si mesmo.

Ibiapina e Ferreira (2003, p. 74) ressaltam que é importante os professores relacionarem a sua prática às realidades sociais e políticas dentro das quais ela ocorre, isto é, ao seu contexto, o que pode ser proporcionado pela reflexão crítica, uma vez que “refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais, e ser capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano da escola”.

É exatamente isso que ocorre nas etapas de confrontação e de reconstrução que orientam a reflexão crítica, pois o professor é incentivado a pensar sobre as implicações sociais e políticas das suas decisões pedagógicas e dos seus modos de pensar, sentir e agir no exercício da docência, ou ainda, como diria a professora Ana: “*qual a finalidade disso?*”.

Nesse indicador ficou evidente que a professora reconhece o predomínio da dimensão técnica nos seus modos de conduzir a atividade docente, mas também que a mesma se lança ao desafio de enveredar pelo estudo e pela pesquisa na área de ensino, visando compreender as especificidades do processo educativo, uma vez que as ações realizadas pelo GEPA passaram a se voltar para a educação ambiental. No entanto, alcançar esse objetivo tem sido tarefa árdua que a professora ainda precisa superar.

Diante disso, temos a importância do professor conhecer também os motivos que mobilizam sua atuação, isto é, que orientam o desenvolvimento da sua atividade na docência universitária. Isso aparece no segundo indicador do núcleo: “**Precisa pra fazer sentido pra eles**” - **A importância da contextualização na atividade docente.**

Foi muito frequente na narrativa da professora Ana o uso do termo “contextualização” para se referir àquilo que a mesma busca promover por meio da atividade docente, como consta no pré-indicador abaixo:

Na universidade as disciplinas que eu dou eu tento sempre puxar, trazer para contextualizar, porque é isso que tem que ter na Ledoc. Até para fazer sentido pra eles, então é sempre um desafio dar aula na Ledoc. Só que é difícil porque os alunos chegam pra gente com um nível muito ruim. [...] Dentro do ensino eu tento contextualizar e a forma que eu tenho disso acontecer é, realmente, puxando eles para a extensão e a pesquisa, é sempre assim.

Nossa interlocutora destaca que a contextualização nas ações de ensino resultam de demanda que emerge na Ledoc, uma vez que as especificidades do corpo discente desse curso exigem isso, maior relação da teoria com a realidade prática na qual eles vivem e desenvolvem suas próprias atividades. Ana ressalta ainda que isso é possível “*puxando eles para a extensão e a pesquisa*” sinalizando novamente para a indissociabilidade entre essas ações.

Kato e Kawasaki (2011, p. 36) afirmam que

a necessidade da contextualização do ensino surgiu em um momento da educação formal no qual os conteúdos escolares eram apresentados de forma fragmentada e isolada, apartados de seus contextos de produção científica, educacional e social. [...] Nesta perspectiva de ensino, os currículos escolares tornam-se inadequados a realidade em que estão inseridos, pois estão centrados em conteúdos muito formais e distantes do mundo vivido pelos alunos [...].

Assim, o discurso em prol da contextualização do processo ensino-aprendizagem surge como resposta à demanda por mudanças no modelo tradicional de ensino em que os conteúdos são trabalhados sem vinculação direta com a realidade dos agentes envolvidos no processo nem com contexto no qual se efetiva a prática educativa. Contextualizar as práticas formativas promovidas na e pela universidade significa considerar o contexto como ponto de partida e ponto de chegada das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Veiga (2006) esclarece que pensar a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão implica levar em conta que a realidade social não é objeto de uma única disciplina, mas que isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica para além dos currículos engessados que ainda vigoram em muitas instituições. Isso aponta para a importância do lema “*think outside of the box*”, expressão em inglês que significa “pensar fora da caixa” e que se tornou popular para indicar a importância de pensar fora dos padrões de agir já enrijecidos que impedem o desenvolvimento dos sujeitos e de suas práticas. Entendemos que prática educativa

contextualizada implica ir além dos limites postos pelos padrões formais do conhecimento universal, pois significa enfatizar as particularidades que medeiam o desenvolvimento da singularidade dos sujeitos.

Em outro momento da sua narrativa, ainda sobre suas ações de ensino na Ledoc, Ana afirma:

*Na universidade as disciplinas que eu dou eu tento sempre puxar, **trazer para contextualizar**, porque é isso que tem que ter na Ledoc. **Até para fazer sentido pra eles**, então é sempre um desafio dar aula na Ledoc. Só que é difícil porque os alunos chegam pra gente com um nível muito ruim. O vestibular deles não é o Enem... Seria um capítulo à parte falar só sobre a Ledoc.*

Já vimos que, para Ana, “sentido” está relacionado a promoção de transformações positivas na sociedade e aos sentimentos de afeto positivo que delas decorrem. O que temos aqui é o indicativo de que não basta fazer sentido para ela, é preciso que as ações desenvolvidas e o conhecimento científico trabalhado nas disciplinas da Ledoc tenham sentido também para os discentes: “**fazer sentido pra eles**”.

A esse respeito, Marques e Carvalho (2014, p. 48) contribuem ressaltando que “o aumento da potência dos alunos significa maior consciência na aprendizagem, significa vivenciar aprendizagens que façam sentido para suas vidas, ou seja, o que lhes traz felicidade”. E essa felicidade está relacionada à compreensão adequada dos conhecimentos que lhes permitem atuar com elevado nível de consciência nos diferentes âmbitos da sociedade.

Outras significações apontam na direção de que a contextualização passa pela relação entre aquilo que é trabalhado com os alunos em termos de conhecimento científico e acontecimentos históricos, políticos e econômicos que determinam as relações produtivas, isto é, as determinações sociais da realidade vivida por seus discentes. Vemos isso quando, em ECRAD, a professora justifica a pesquisa de campo que propôs aos discentes da Ledoc:

*Como tá muito urgente a discussão em relação aos agrotóxicos, bem agora nesse semestre **onde foram liberados** aí, esse ano na verdade foram liberados **um monte de agrotóxicos**... E eles são alunos da Licenciatura em Educação do Campo que **vão atuar como professores em escolas do campo**, **possivelmente essa temática venha a aparecer pra eles até mesmo como problema de saúde**, muitas vezes. Então **acabou a disciplina tendo como atividade extra**, como atividade de campo, vamos assim dizer, **uma pesquisa sobre a comercialização dos agrotóxicos nos municípios deles**.*

Ana se refere ao fato de o Ministério da Agricultura ter aprovado no dia 22 de julho do corrente ano o registro de mais 51 tipos de agrotóxicos, totalizando 262 tipos liberados só neste

ano³⁹. A professora considera que é importante discutir questões como essa que estão acontecendo no país e que determinam as relações de produção que ocorrem no campo onde seus discentes atuarão futuramente.

Em consulta ao dicionário Michaelis (2019) verificamos que contexto indica “conjunto de circunstâncias inter-relacionadas de cuja tessitura se depreende determinado fato ou situação; circunstância(s), conjuntura, situação” sendo também “conjunto de circunstâncias que envolvem um fato e são imprescindíveis para o entendimento deste”. Fazemos a ressalva de que, conforme os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Histórico Cultural, o contexto se refere a totalidade multideterminada por relações de ordem social, cultural, política e institucional, indo além da ideia de “circunstâncias”. Disso, decorre o entendimento de que “contextualizar” significa situar um objeto no âmbito dessas relações que determinam a sua existência, favorecendo o seu entendimento.

Por sua vez, Festas (2015, p. 716) ressalta que a contextualização também surge como estratégia pedagógica que favorece o alcance dos objetivos de ensino de modo “que valorize a experiência do aluno e que a tome como ponto de partida e como suporte para o desenvolvimento da sua consciência crítica”. A autora destaca ainda que existe a possibilidade de, nesse caso, a educação assumir um duplo objetivo: desvelar as relações de opressão que determinam a realidade e oferecer meios que levem à sua transformação. Assim, inferimos que a professora Ana contextualiza o ensino na Ledoc para abordar temas com os quais seus discentes vão se deparar na sua futura atividade profissional. Tendo se apropriado de conhecimentos acerca da realidade na qual vão atuar, esses discentes, futuros professores, terão mais condições de transformá-la.

De fato, em outra oportunidade da entrevista, nossa interlocutora compartilha:

Então primeiro a gente contextualizou, os alunos tiveram aula, eles assistiram filmes, sobre essa entre outras questões também, não só agrotóxicos, mas o foco para a atividade de campo ficou mesmo os agrotóxicos. Depois de toda essa parte de contextualização teórica, também filmes, eles também relataram coisas durante a aula que eles já viram acontecer, de intoxicação por agrotóxico, eles contam. Então depois de tudo isso, eles apresentaram...

Aqui, temos um indicativo de que a contextualização promovida pela professora Ana junto aos seus discentes não diz respeito apenas a acontecimentos e fatos do cotidiano, mas contempla também a dimensão teórica que explica tais processos, favorecendo o movimento

³⁹ Informação disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2019/07/22/governo-aprova-registro-de-mais-51-agrotoxicos-totalizando-262-no-ano.ghtml>

que vai da aparência à essência dos fenômenos. De fato, quando confrontada na ECRAD acerca dessa possibilidade, Ana esclarece:

[Contextualizar] é trazer aspectos da realidade deles como alunos do campo que vêm com várias experiências muito interessantes e que muitas vezes essas experiências permeiam os assuntos que nós vamos trabalhar dentro da biologia, dentro da química, dentro da física, que são as disciplinas técnicas, tirando a parte da pedagogia, eles também têm muitas disciplinas pedagógicas. [...] Então a única forma que eu consigo fazer, eu, Ana, pode ser que outro professor consiga de outra forma, mas a forma que eu vejo que traz melhores resultados com eles é fazendo isso, é fazendo essa contextualização, que eu chamo dessa forma. Trazer elementos da própria prática e da vida deles para trabalhar os conceitos. Isso é o que eu tenho chamado de contextualização. E eu posso fazer isso tanto em sala de aula, quanto no EPEPA, por exemplo, quanto dentro de uma pesquisa como foi a do agrotóxico. Eles veem, eles fazem, eles sabem, eles têm as experiências, daí você colocar um assunto desses, você trazer esses elementos, de coisas que eles já vivenciaram, é muito mais fácil. Eu penso assim.

Portanto, para Ana, contextualizar significa tomar a prática vivida pelos discentes como ponto de partida para a apropriação de conhecimentos científicos a fim de que, tendo domínio desses conhecimentos, eles possam transformar tal prática. A mesma aborda tais experiências sob o viés científico, explicando as relações que estão por trás do fenômeno. Ou seja, se aproxima parcialmente da essência do objeto para que, assim, os discentes e demais sujeitos participantes das ações passem a compreendê-lo de outra maneira, como no exemplo que ela mesma menciona na continuidade da sua narrativa:

Trazer isso, tipo “por que vocês molham as plantas no final do dia?”. Aí você consegue explicar translocação, consegue explicar movimento dentro da planta, de célula por célula, com um simples exemplo desses que eles fazem em casa. É a atividade diária deles. Daí eu consigo explicar isso.

Como afirma Kosik (1976), se o fenômeno e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis. A apropriação do conhecimento científico, portanto, se faz necessária na medida em que o homem precisa compreender a realidade para nela intervir fazendo uso de técnicas avançadas que consideram as propriedades específicas dos recursos disponíveis no meio. A contextualização nas ações de ensino favorece esse movimento de sucessivas aproximações a essência dos objetos de estudo.

Dando continuidade, percebemos que a contextualização promovida pela professora Ana, em diversos momentos, parece se aproximar apenas da experiência mais imediata dos sujeitos, isto é, contempla conhecimentos que são úteis ao desenvolvimento das atividades cotidianas mais urgentes. No entanto, a professora também provoca os discentes a pensar nas determinações mais amplas da realidade. Na aula que tivemos a oportunidade de observar, a

professora mediou a discussão dos resultados da pesquisa sobre a comercialização de agrotóxicos e propôs o questionamento:

Se todos eles são vendidos sem nenhuma recomendação técnica, de fácil acesso, até em supermercado, vocês acham que adianta ter essa informação de que ele faz um pouco mal ou muito mal? Lógico que isso tem que ter, é importante. E essa medida nova do governo foi terrível porque ela abrandou esse nível de periculosidade deles, né. Mas, se mesmo que ele fosse como tóxico, do jeito que o produtor compra, com a facilidade que ele compra, com o preço que ele encontra, com nenhum tipo de recomendação, mesmo ele sendo pouco tóxico... O que vocês acham?

[...]

Tudo bem que a gente tratou de vários assuntos durante a disciplina, realmente eu foquei muito nos agrotóxicos, mas pra mostrar pra vocês que os problemas acabam estando todos ligados. Vocês mesmos estão tendo essa percepção, né. E quando a gente fala de meio ambiente, a gente não está falando só do ecossistema. A gente tem essa mania, meio ambiente a gente pensa na natureza. Não. O meio ambiente é onde a gente vive, que envolve sociedade, que envolve economia, que envolve natureza, que envolve cultura, que envolve educação, que envolve todos os aspectos. Isso é meio ambiente. Como atrelar o desenvolvimento a um meio ambiente saudável? Esse é o grande desafio, que nós estamos aqui pra tentar pensar diferente através de alguns exemplos, como o pessoal da Chapada do Mucambo, como nós mesmos, como no EPEPA, né. E vocês, como professores, passem a bola (Observação de aula, 25/07/19).

A professora incentiva os discentes a pensar sobre as consequências da comercialização indiscriminada dos agrotóxicos, das medidas mais recentes do governo nessa área e das relações que integram a sociedade a ponto de o problema em um setor, no caso a agricultura, desencadear consequências nos demais setores da sociedade, remetendo à ideia de totalidade que a mesma constitui. Por outro lado, a prática educativa que é contextualizada não contempla apenas conhecimentos sobre a realidade macro, mas também conhecimentos que estão “[...] centrados no local, no cotidiano e na experiência dos educandos” (FESTAS, 2015, p. 716).

Assim, esse indicador aglutinou pré-indicadores cujo conteúdo revelam a importância da contextualização promovida pela professora na sua atividade docente. Apreendemos que Ana faz isso a fim de criar condições para que os conteúdos trabalhados nas ações tenham sentido para seus discentes, contribuindo para a formação crítica desses sujeitos. Portanto, a contextualização é outra propriedade que particulariza as relações estabelecidas entre ensino, pesquisa e extensão na atividade docente desenvolvida por Ana na e pela universidade.

Não obstante, as significações produzidas pela professora evidenciam frequentemente que não basta promover novas formas de pensar a realidade, mas é preciso transformá-la. O indicador **“Tem que transformar” - O objetivo das ações consiste em desenvolver a consciência crítica das pessoas na sua relação com o meio e seu bem-estar** aglutina pré-indicadores que trazem esse conteúdo.

A esse respeito, Ana esclarece:

Acho que é isso. Um projeto, pra ele realmente ser um projeto de extensão, tem que transformar. Não é só ir lá tirar uma informação ou transmitir uma informação, sei lá. Eu acho que é importante ter uma visualização prática do resultado e esse exemplo é uma observação prática do resultado, aplicado mesmo.

A Resolução CEPEX nº 35/2014, que aprova as diretrizes da Política de Extensão Universitária da UFPI, destaca em seu Artigo 3º tais diretrizes, dentre as quais o item “Impacto e Transformação Social” diz respeito a:

contribuição à inclusão de grupos sociais; desenvolvimento de meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimento; ampliação de oportunidades educacionais e do acesso a processos de formação e qualificação; contribuição na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas prioritárias ao desenvolvimento local, regional e nacional.

Portanto, contempla um conjunto diversificado de ações que favorecem inclusão, formação, relações produtivas e desenvolvimento local, regional e nacional. Nas significações da professora Ana fica evidente que tudo isso pode ocorrer por meio de ações que não se reduzam ao compartilhamento de informações com as pessoas da comunidade como se estas fossem também objetos da ação.

Em discussão na qual aborda as contradições do conceito de extensão universitária, Freire (1985) defende que é necessário superar situações educativas nas quais o conhecimento é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos, de modo estático, verbalizado, que desvaloriza a confrontação com o mundo como rica fonte de diferentes tipos e níveis de conhecimento. Não obstante, se partimos da tese de que a docência universitária constitui práxis, é evidente seu caráter transformador da realidade.

Mas transformar o que? Para que? Por quê? Quando abordávamos a finalidade das ações desenvolvidas no EPEPA, Ana afirmou que consiste em:

Sensibilizar as pessoas para atividades que sejam coerentes com o semiárido, que valorizem o ambiente, que não destruam, que não sejam atividades negativamente impactantes, no sentido de promover uma nova consciência, uma nova forma de lidar com a terra, com o meio ambiente em si e também no sentido de promover entre os alunos que seja um lugar para que eles possam exercitar, por exemplo, a docência também.

Ana se refere ao desenvolvimento de uma “*nova consciência*” que leve as pessoas a desenvolverem também “*nova forma de lidar com a terra*”. O que temos nessa significação é

uma preocupação com as relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio ambiente, especialmente no tocante às relações produtivas. A possibilidade de criar condições que favoreçam mudanças na consciência das pessoas aparece em outros momentos da narrativa da professora. Por exemplo, quando se refere aos interesses contemplados na ação desenvolvida em Paulistana, a professora afirma:

*Acho que **cidadãos mais conscientes, conscientes mesmos dos processos, que daí eles possam exigir mais, possam entender as coisas e não sejam só manipulados por alguma coisa sem poder, sem entender cientificamente** o quê que está permeando, por exemplo, essa queda de preço. Isso é só um exemplo. Mas acho que sim. Atende a **cidadãos que vão se aproximar mais da ciência e ver que ela tem uma aplicabilidade na vida deles.***

Aqui, a ideia de ser “**mais consciente**” está relacionada ao domínio do conhecimento sobre as múltiplas determinações de uma situação, minimizando as chances do sujeito ser manipulado no âmbito das relações de poder que se estabelecem na sociedade.

Recorremos novamente a Freire (1979, p. 10) quando este afirma que a realidade se apresenta como “algo dado, estático e imutável” para o sujeito que tem consciência ingênua. Esse sujeito não consegue captar a realidade em sua totalidade, isto é, compreender as interrelações que a determinam. Em decorrência disso, sua ação recai apenas sobre partes isoladas dessa realidade, sua ação é meramente “focalista”.

Ainda segundo Freire (1979, p. 17), “na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora” contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica que favorece a compreensão da realidade em sua totalidade e, em decorrência disso, ampliam as possibilidades de sua transformação por meio da atividade coletiva dos sujeitos. Portanto, entendemos que por meio do trabalho que desenvolve a professora Ana contribui, em alguma medida, para o desenvolvimento de consciência crítica em seus discentes e, conseqüentemente, para a transformação positiva do meio.

Em outro momento, quando se refere aos interesses sociais contemplados em suas ações, a professora afirma que práticas de educação ambiental vão ao encontro do que outras instituições sociais têm promovido e buscado alcançar através de mobilizações coletivas:

*Existem várias instituições que estão trabalhando nesse sentido, principalmente ONG's, como a Viva Semiárido, Cáritas, outras instituições, então atende nesse sentido. Da própria agricultura familiar, os sindicatos rurais, **atende também a ter jovens mais conscientes e participativos, ajuda muito nesse sentido. Contempla essas instituições que também estão junto trabalhando com o mesmo objetivo. Bem, pessoais também, das próprias pessoas envolvidas, de ter uma alimentação mais saudável, vamos pensar assim.***

Esse é um esforço que aponta em direção contrária ao movimento corrente da contemporaneidade. Segundo Chauí (2003, p. 7):

a forma atual do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si.

Pensar em estratégias de trabalho em rede seria uma alternativa para esse cenário que tende a fragmentar os esforços que podem contribuir para mudanças significativas da realidade desigual e competitiva da sociedade capitalista. Isso implica pensarmos em mudanças que contemplem a sua estrutura como um todo, visto que a compreendemos como totalidade concreta.

Ana nos oferece indícios de que concebe a realidade também dessa maneira, ao afirmar:

É justamente a ideia do EPEPA como um todo, não só sobre as abelhas, mas pensar em novas formas de produzir que sejam menos agressivas e isso vai repercutir total na sociedade. Menos doenças, mais qualidade de vida, menos injustiça social se eu posso produzir minha própria comida, não ter que ficar dependendo. Lógico que isso tem um quê de utopia, mas de repente plantar em casa... Eu mesma planto em casa, tem coisas que eu não compro mais. Não vou viver disso, mas consigo ficar mais autônoma em relação a certas coisas que eu não preciso comprar envenenado, né. Socialmente acaba mudando porque impacta na saúde, impacta em outras formas também de entender a natureza, de entender o tempo certo, tipo “essa planta dá nessa época, não vou plantar agora porque não dá”. Respeitar, né. É bom até psicologicamente porque ajuda a gerar pessoas menos ansiosas no trato com a terra, nesses moldes. Se for nos moldes do agronegócio, aí é tudo [estalo de dedos para indicar rapidez] nessa lógica diferente que já está causando tanto problema. Mas quando você para pra mexer com a terra sob uma nova perspectiva, sim, é terapêutico até.

Nessa direção, a professora destaca que o desenvolvimento de novas formas de produzir pode trazer implicações positivas não apenas para as relações de produção propriamente ditas, mas para o bem-estar das pessoas de um modo geral, contemplando inclusive aspectos relacionados à saúde mental. Isso afetaria também a maneira como a sociedade se organiza podendo levar a “**Menos doenças, mais qualidade de vida, menos injustiça social**”.

Interessante se faz destacar a prática que a própria professora tem realizado no seu cotidiano para avançar nessa direção e que a mesma menciona como exemplo dessas possibilidades: “*Eu mesma planto em casa, tem coisas que eu não compro mais. Não vou viver*

disso, mas consigo ficar mais autônoma em relação a certas coisas que eu não preciso comprar envenenado, né”.

As colocações de Marx (2011, p. 100) nos ajudam a pensar a esse respeito quando o mesmo explica que

uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano sem ser mercadoria. Quem, por meio de seu produto, satisfaz sua própria necessidade, cria certamente valor de uso, mas não mercadoria. Para produzir mercadoria, ele tem de produzir não apenas valor de uso, mas valor de uso para outrem, valor de uso social.

Assim, a professora Ana acaba contribuindo para, aos poucos e timidamente, avançar contra as determinações capitalistas, embora seja essa uma tarefa difícil, como ela chama seus discentes a considerarem em discussão promovida com base nos resultados da pesquisa realizada por eles. Sobre a conduta dos produtores que usam agrotóxicos, a professora afirmou:

Mas, aí, eu não sei se é muito falta de orientação, não. Aí é o capitalismo mesmo que está imbuído na cabeça das pessoas e quebrar essa lógica de pensamento é difícil. [...] Existem várias outras formas, agroecológicas, que são mais baratas, que não ofendem. Não é que “ah, tá tudo perdido, não tem mais solução”, tem! Tem uma Confederação Brasileira de Agroecologia, agora mesmo vai ter o Congresso Brasileiro de Agroecologia, em Sergipe. Então tem um pessoal procurando, tem gente estudando. A gente precisa se unir a essas pessoas (Observação de aula, 25/07/19).

De fato, podem ser tímidas as iniciativas, mas as ações realizadas por Ana, assim como por diversas outras instituições e movimentos espalhados pelo país, apontam para a possibilidade de viver outras formas dentro desse sistema. Esse indicador evidenciou como a professora Ana objetiva contribuir nessa direção desenvolvendo um trabalho que possa transformar a realidade pautada na formação humana fundamentada numa leitura crítica da realidade e mediada por prática educativa transformadora.

São exatamente os resultados concretos e as possibilidades produzidas no âmbito das ações desenvolvidas por Ana que serão contemplados a seguir.

O último indicador desse núcleo intitulado **“O conhecimento que a gente está levando [...] já muda uma história toda” - Os resultados concretos e as possibilidades produzidas por meio das ações** traz significações que apontam para algumas das mudanças positivas já provocadas pelas ações realizadas na atividade docente de Ana e os resultados que estão na iminência do vir a ser.

O primeiro pré-indicador se refere a diálogo ocorrido em episódio da visita à Paulistana. Após assistir à apresentação de teatro, um dos apicultores da comunidade fez o seguinte relato:

Eu confesso que eu não sabia que uma abelha, por exemplo, o simples fato de você tirar uma colmeia destrói a colônia. E é importante que as pessoas saibam disso porque muitas pessoas entendem que 'não, eu vou tiro o mel dela aqui, ela voa e faz mais' (Observação de visita à Paulistana, 10/08/19).

A esse respeito, Ana afirma:

Fico muito feliz porque é sinal de que o conhecimento que a gente está levando lá, às vezes uma informação pequena como essa de que a rainha delas não voa já muda uma história toda. Considerando que um deles [meleiros] pode destruir até 200 ninhos durante um período chuvoso que é um período relativamente curto na caatinga, pronto, já está salvando mais de 200, né. Já está uma coisa muito boa até porque ele [ex-meleiro que se tornou apicultor] é multiplicador. Ele trabalha pela cooperativa e ele é agente de desenvolvimento rural.

Novamente, temos sentimento de felicidade desenvolvido mediante experiência na qual Ana se relaciona com as pessoas da comunidade. Dessa vez a fonte de tal afeto positivo foi o resultado da ação desenvolvida pelo GEPA que pode ser verificado mediante relato de um apicultor daquela comunidade. O seu *feedback* foi um indicativo de que o grupo conseguiu alcançar seu objetivo por meio da estratégia adotada que foi promover a apropriação daqueles conhecimentos sobre as abelhas. É, portanto, um indicativo de sucesso dessa ação.

Passemos a outro ponto que também contempla os desdobramentos dessas ações. A escola municipal que encaminhou seus alunos para visita ao EPEPA tem como diretora uma ex-discente da Ledoc da UFPI. Tendo participado do processo inicial de construção do EPEPA, a diretora replicou a experiência de revitalização de espaço em sua escola. A esse respeito, a professora Ana expressa:

Outro resultado interessante é o da [nome], que é a diretora do [escola que realizou a visita], porque ela ficou com a gente [no EPEPA] fazendo a parte de pneu, a parte inicial, a parte de plantar, a parte de fazer a horta e, como diretora, ela acabou levando para a escola dela isso. Então lá ela fez com os próprios alunos. O legal é que é no bairro aqui do campus, o mesmo bairro, né.

Portanto, a mudança de atitude pela realização de novas práticas é apontada por Ana como indicativo de resultado das ações desenvolvidas no EPEPA. Masetto (2012) contribui nos chamando a considerar que mesmo na universidade o objetivo central consiste na aprendizagem dos discentes. Para o autor, as instituições de educação superior são locais de encontro e de

convivência entre educadores e educandos que formam grupos envolvidos em situações favoráveis ao desenvolvimento, contemplando seus aspectos cognitivo, afetivo-emocional, habilidades, atitudes e valores. A formação profissional não ocorreria desvinculada das demais dimensões do desenvolvimento humano. Portanto, está contemplado também o desenvolvimento de novas formas de agir, isto é, novas atitudes na relação com o espaço, como aconteceu com a diretora que viveu aquela experiência no EPEPA.

Ana reconhece que o conhecimento científico produzido por meio das pesquisas e o aprendizado promovido nas visitas recebidas no EPEPA também constituem resultados concretos das ações desenvolvidas pelo grupo, como a mesma destaca:

E de resultado verdadeiro, assim, concreto, tem isso, tem esses TCC's, tem essa mobilização da comunidade aqui ao redor, várias escolas de Picos já vieram. Então, isso, sim.

Mas a professora também menciona os resultados objetivos das suas ações, isto é, os produtos tangíveis que resultam do processo criativo que permeia as ações da atividade docente. Um bom exemplo trata-se daquele TCC que resultou em protótipo cujo objetivo consistiu em minimizar o problema de perda de abelhas no período seco. Vale a pena lembrar que o produto dessa ação não só foi apresentado aos apicultores como foi efetivamente incorporado as suas práticas, como ela afirma a seguir:

O trabalho foi feito porque no período seco a gente perde muito enxame de abelha dessa apis, aí a gente elaborou uma forma de minimizar esse problema, principalmente em relação à questão da água, a gente ofereceu água internamente, na colmeia. A gente criou uma metodologia, um protótipo pra esse fornecimento interno e a gente viu que teve muito bom resultado. Aí a gente repassou essa informação para os apicultores. Eu ensinei eles no campo a fazer e alguns levaram muito adiante essa coisa, até eles aprimoraram algumas coisas com o que eles têm, de material. Acho até que ficou bem legal o que eles fizeram e eles estão usando até hoje. Então quando surgiu esse evento da Embrapa, eles jogaram essa categoria de Ideias da Fazenda e é um concurso para que os pesquisadores e os estudantes levem ideias que possam melhorar um determinado problema. Daí o problema da apicultura é isso, perda de enxame no semiárido.

Temos, portanto, evidência de outra característica da práxis criadora: irrepetibilidade do produto (VÁZQUEZ, 2011). Isso se deve ao fato de que, mesmo partindo de elementos já existentes na realidade, o produto da práxis criadora resulta de novas relações estabelecidas entre esses elementos. Na imagem abaixo podemos ver o protótipo produzido a partir de recursos acessíveis, como garrafa PET e canos de PVC.

Imagem 7 – Professora Ana demonstrando instalação de protótipo para fornecimento interno de água nas colmeias



Fonte: Youtube.

Além disso, conforme destaca Freire (1985, p. 16), somente aprende de fato aquele “[...] que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido/apreendido a situações existenciais concretas”. O fato de terem adotado o uso desse instrumento em suas práticas indica que ocorreu aprendizagem por meio da ação desenvolvida pela professora juntamente com sua discente e esse é um resultado significativo de transformação do meio.

Ana também aponta as possibilidades indicadas nessas ações que, a depender de outros fatores, podem vir a ser realidade.

*Então o objetivo dessa ação foi devolver o que ela teve de resultados sobre os ninhos, sobre a alimentação das abelhas, **que plantas que as abelhas preferiam**, as mandaçaia, o que elas preferiam de coleta de recursos, no caso o pólen, quais as plantas preferidas. Porque assim **ele pode também depois conservar essas plantas pensando que elas são importantes para essas abelhas, até reflorestar**, plantar mais dessas espécies que a [discente 1] descobriu.*

Nesse caso, a professora se refere às intenções que mobilizaram o retorno dado ao apicultor de Paulistana sobre os resultados da pesquisa que abordou as preferências alimentares de abelhas da espécie Mandaçaia. Tendo conhecimento dos resultados da pesquisa, o apicultor pode passar a preservar as plantas que são mais atrativas àquela espécie de abelha contribuindo para a manutenção da sua espécie na natureza.

Lembramos que, de acordo com Cheptulin (2004), a possibilidade diz respeito ao que pode produzir-se quando as condições são propícias para tal. O fato de ter acesso às informações que resultaram da pesquisa pode ser elencada como uma dessas condições, mas são necessárias

ainda outras condições das dimensões subjetiva e objetiva que determinam a realidade desse apicultor.

Contudo, vale a pena destacar que em outras oportunidades, esse apicultor já colocou em prática os conhecimentos aprendidos a partir dos diálogos com o grupo, como Ana menciona:

Tá vendo essas colmeias? Isso aqui não tinha da primeira vez que a gente foi lá. [...] Então não tinha caixinha, eles só “criavam” nas árvores, só que não tiravam mel nem nada. Criavam porque assim, ele não tá criando, ele só preservava. Mas, olha, desde que a gente começou a andar lá, ele já está começando a querer criar elas [abelhas nativas] racionalmente. O que pode representar uma renda pra eles, o que pode representar mesmo a colheita do mel, que esse mel é medicinal, é um alimento, é medicinal, ele pode ter e sem prejudicar a abelha. Olha aqui. Porque ele não está quebrando a árvore pra tirar o ninho. Ele está usando atrativos para que elas mesmas entrem na caixinha. E assim elas ficam até mais protegidas, né. Então, a meliponicultura, que é a criação de abelhas sem ferrão, ela contribui muito na preservação das abelhas e ele já está virando um meliponicultor, olha. Isso aqui é muito legal.

Esse comentário de Ana emergiu quando a mesma se deparou com foto utilizada para mediar as etapas de confrontação e reconstrução na ECRAD. A foto, que consta na Imagem 8, mostra estrutura produzida pelo apicultor em uma árvore para criação racional de abelhas nativas.

Imagem 8 – Iniciativa para criação racional de abelhas nativas



Fonte: Produção da autora.

Ou seja, é uma intervenção que o mesmo realiza na natureza mediado pelos conhecimentos aprendidos nas ações promovidas pelo GEPA. Portanto, a apropriação do conhecimento científico promovido nas ações tem contribuído para o desenvolvimento de

atividades produtivas mais conscientes e coerentes com a preservação da natureza, assim como Ana intenta e deseja realizar por meio do seu trabalho que extrapola os muros da universidade. “Por isso mesmo, todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano” (TONET, 2006, p. 12), visto que é por meio desse processo que o ser humano desenvolve formas cada vez mais avançadas de transformar o meio e a si próprio. Tanto os resultados já concretizados quanto as possibilidades que ainda estão em vias de se efetivar evidenciados no indicador apontam nessa direção.

Nesse núcleo o movimento de mudanças quantitativas em qualitativas perpassa todo o processo educativo. Isso acontece na medida em que cada pessoa que vive a oportunidade de aprender mais com as ações promovidas pela professora Ana no EPEPA pode desenvolver práticas mais saudáveis na sua relação com o meio. Isso fica bastante claro ao ser mencionado pela professora Ana quantos ninhos de abelhas é possível preservar no período seco quando um meleiro se torna preservacionista desses animais.

Evidencia-se também a negação da negação, entendida como superação constante dos níveis atuais de desenvolvimento para níveis superiores e mais complexos de formação humana proporcionados pela vivência de situações educativas transformadoras, como as ações de ensino, pesquisa e extensão promovidas na universidade.

Isso também revela a natureza contraditória da função desempenhada pela instituição universitária na sociedade, pois ao mesmo tempo em que trabalha com o conhecimento científico instituído para atender aos interesses da sociedade, busca promover sua transformação. Temos, portanto, o acirramento de contradições que se concretizam na unidade e luta de contrários que fazem da universidade lócus de permanências e rupturas, tradição e inovação, assim como é o movimento da realidade.

6.5 Movimento internúcleos: o que revelam as zonas de sentidos

Nesta subseção objetivamos elaborar uma síntese das zonas de sentidos apreendidas por meio da interpretação dos Núcleos de Significação. Ancorados nas orientações de Aguiar e Ozella (2013, p. 311), entendemos que “nesse momento, alcançamos uma análise interpretativa mais completa e sintetizadora, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria”. Portanto, o esforço aqui realizado é na direção de avançarmos na evidenciação das relações que dão integridade e movimento ao todo do qual conseguimos nos aproximar, mesmo

que parcialmente, por meio desse estudo: a docência universitária em sua possibilidade de ser práxis criadora.

A docência universitária que a professora realiza ao mesmo tempo em que revela sua singularidade, traz indicativos sobre a realidade concreta e particular na qual a mesma atua, superando-a na sua singularidade e nos permitindo conhecer a base material do objeto em estudo e sua lógica de movimento na realidade. Dessa maneira, contribui para ampliar nosso conhecimento sobre o tema em pauta e as condições objetivas e subjetivas imprescindíveis à manutenção e/ou transformação. Assim, vamos aos resultados que as zonas de sentido nos revelam.

A atividade docente realizada pela professora Ana é orientada por motivos relacionados ao seu potencial de promover transformações positivas na sociedade e aos sentimentos positivos que delas decorrem. Na verdade, Ana afirma categoricamente que isso não se restringe ao âmbito da docência, pois a mesma só consegue se engajar em atividades que “lhe dão sentido” e, nas suas significações, “ter sentido” é dar prazer e resultar em algo que seja bom tanto para ela quanto para os outros.

Por isso, Ana somente começou a gostar de realizar pesquisa quando descobriu que seus resultados poderiam orientar de alguma maneira o trabalho realizado pelo produtor do campo. E o fato de gostar soma-se ao desenvolvimento de outros sentimentos positivos determinados especialmente pela sua relação com as pessoas da comunidade. As significações apreendidas revelam que Ana foi positivamente afetada nas experiências em que se envolveu com as vidas dos moradores das comunidades visitadas por ela quando trabalhava como instrutora do SENAR.

Além disso, essas experiências também nos mostram que essa relação inicialmente de caráter investigativo e extensionista produzida com o conhecimento científico foi que determinou, de certo modo, o investimento de Ana em ações de ensino, pois seu objetivo passou a ser ingressar na universidade pública a fim de continuar realizando pesquisa e extensão. Tendo alcançado seu objetivo, Ana se deparou com situações problemáticas que a levaram adotar postura de cobrança e embate na briga por condições de trabalho adequadas. Seu modo de ser associado a essas condições acabou constituindo vivência que levou Ana a reinventar-se e desenvolver outras formas de enfrentamento dos problemas que emergem na sua área de atuação. Contudo, Ana não deixou de lutar e continuou adotando postura crítica na produção do conhecimento científico, pois é isso que faz sentido para ela.

As zonas de sentido também evidenciaram que Ana desenvolve docência universitária de maneira criativa e isso se dá em processos multideterminados pelas condições objetivas e

subjetivas nas quais ela concretiza sua atividade. O que parece uma “loucura organizada” na verdade aponta para as especificidades de desenvolvimento da sua atividade mediante tais determinações. Algumas das problemáticas de pesquisa que ela desenvolve, por exemplo, emergem de demandas postas pelas relações produtivas, especialmente no campo da Apicultura. E, embora, Ana afirme que procura realizar apenas aquilo que “tenha sentido”, a mesma não deixa de reconhecer que tais relações, bem como as condições de trabalho são determinantes na realização das ações que integram sua atividade docente. Fazer ensino, pesquisa e extensão demanda tempo, espaço, estrutura, instrumentos de trabalho, políticas de fomento, entre outros fatores que concorrem para alcance dos objetivos inerentes às suas especificidades.

Contudo, as condições subjetivas também fazem diferença. Como afirma Vázquez (2011), uma das características da práxis criadora é exatamente a unidade indissolúvel objetividade e subjetividade do processo prático de sua efetivação. Os modos de ser de Ana, portanto, são determinantes na condução das ações de forma criativa. A professora revela que pesquisa, procura se informar e conhecer experiências já existentes para adaptá-las às condições particulares da região semiárida. Além disso, seu planejamento acadêmico permanece “em aberto” para permitir alterações ao longo do próprio processo de execução das ações previstas, especialmente porque no diálogo com os discentes existe a possibilidade de redirecionar o processo a fim de produzir algo que, em alguma medida e partindo de elementos existentes na realidade, seja “novo”.

A produção do “novo”, na verdade decorre, da relação dialética teoria e prática, nas possibilidades já apontadas por Vázquez (2011), uma vez que a teoria fundamenta, orienta e se constitui em critério de verdade da prática. A docência universitária foi tomada como referência para entendermos o tipo específico de atividade que se desenvolve na universidade. Portanto, ensino, pesquisa e extensão foram tomadas como ações que a constituem. Nessa direção, as significações revelam ainda que a unidade teoria e prática se evidencia também na forma como são organizadas essas ações na atividade docente de Ana. A relação estabelecida entre as ações apresenta caráter indissociável, pois uma ação está intrinsecamente relacionada à outra. Embora na organização administrativo-acadêmico cada ação seja registrada sob um forma, seja de ensino, pesquisa ou extensão, não impede que uma dessas ações contenha em si conteúdos das outras.

Outra zona de sentidos aponta para a importância do trabalho colaborativo para que as ações sejam realizadas assim, de maneira indissociável e criativa. O “mutirão” formado por seu grupo de estudos investe recursos financeiros e muita energia na realização das ações propostas

por Ana. Interessante se faz destacar que embora a professora produza significações aparentemente contraditórias sobre o envolvimento dos discentes nessas ações, a mesma não deixa de reconhecer que esse é um grupo bastante coeso.

Tal coesão não se dá de maneira espontânea, mas ocorre mediada por situações sistematizadas pela professora que, na condição de par mais experiente, contribui de maneira colaborativa com o desenvolvimento dos discentes. É possível ainda verificar que, na verdade, os discentes apresentam iniciativa, criatividade e se organizam para realizar as ações propostas ao grupo o que, em alguma medida, se deve, além disso, ao aumento da potência de agir mediado pelas relações de afetação positiva estabelecidas entre eles.

Qual a finalidade de tudo isso? Temos outra zona de sentidos que aponta, conforme significações de Ana, para a “repercussão” dessas ações na sociedade. Embora Ana não tenha vivido experiências formativas no campo pedagógico, a mesma enfrenta o desafio de se enveredar pela área da educação e realizar estudos sobre o ensino a fim de desenvolver um trabalho de educação ambiental mais coerente com as especificidades do processo de aprendizagem. Mas a professora reconhece que essa não se trata de uma tarefa fácil.

Sua preocupação com o processo formativo dos sujeitos também se revela em significações que indicam a necessidade do conhecimento científico trabalhado na universidade “fazer sentido” para os discentes. Para isso, a professora enfatiza a importância de contextualização das ações que desenvolve junto aos discentes e à comunidade, tendo suas experiências de vida e atividade produtiva como ponto de partida para apropriação dos conhecimentos científicos e como ponto de chegada, visto que por meio desses conhecimentos eles poderão transformar sua realidade. Por isso, a contextualização é atributo determinante das relações ensino, pesquisa e extensão na atividade docente desenvolvida por Ana.

Assim, não basta transformar e gerar prazer para ela, é preciso que os outros além disso vivenciem isso, e mais: consigam desenvolver consciência crítica na sua relação com o meio, adotando novas formas de produzir na relação com o meio ambiente, de maneira que minimizem os impactos ambientais e desenvolvam hábitos de vida mais saudáveis. Por isso, tais significações nos mostram que a finalidade prática indicada por Ana em sua narrativa está para além do seu caráter meramente utilitarista, uma vez que sua preocupação está assentada na transformação das relações sociais como um todo.

De fato, suas ações têm produzido alguns resultados. Mesmo que resultados tímidos, as mudanças que decorrem dessas ações dizem respeito não apenas a produtos tangíveis, mas também à mudança de atitude de algumas pessoas que tiveram a oportunidade de aprender nas situações formativas promovidas por Ana juntamente com o GEPA. Isso revela o caráter

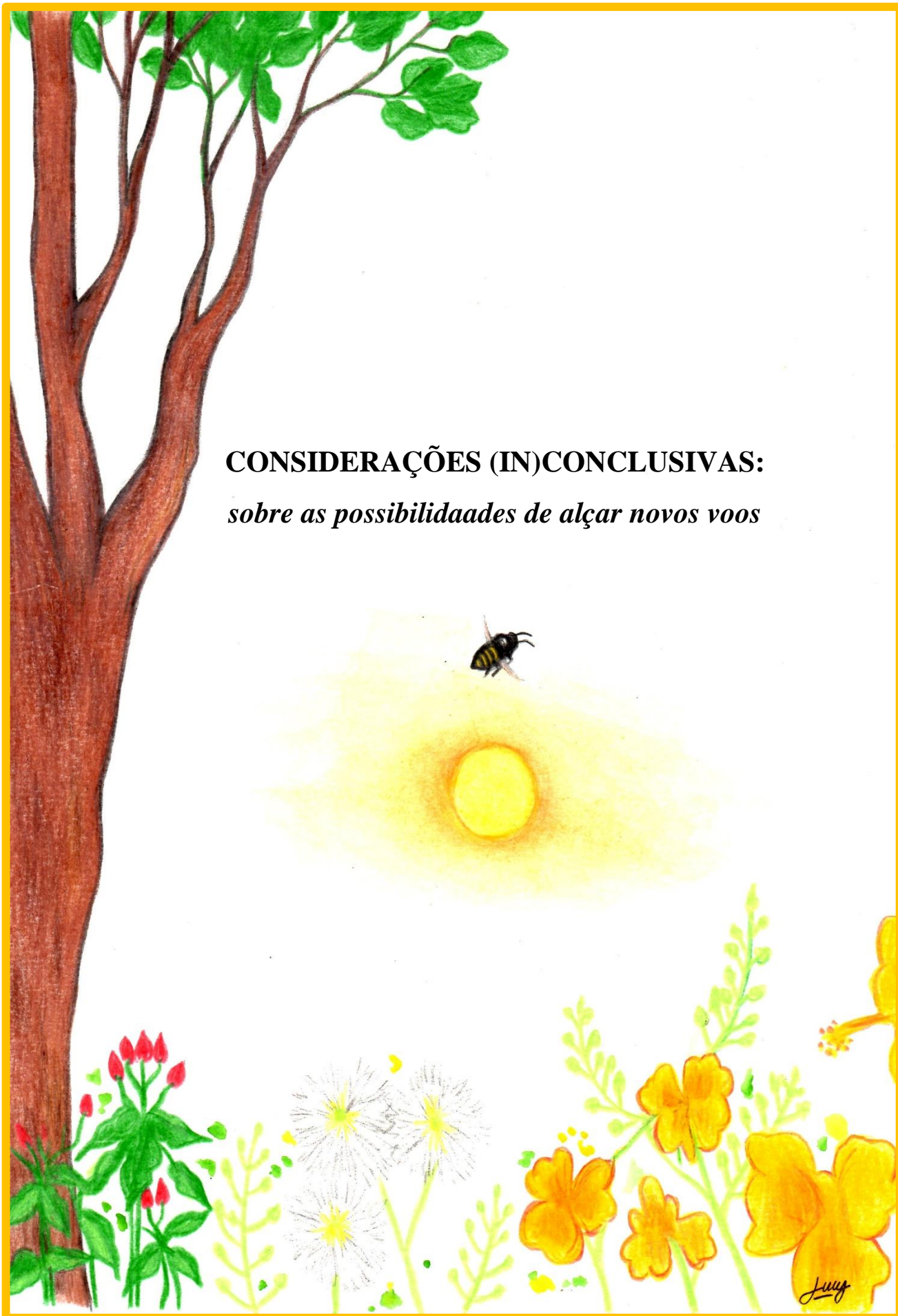
humanizador que resulta da atividade desenvolvida pela professora Ana na docência universitária, desembocando no movimento que pode engendrar a sua constituição como práxis criadora. Além disso, nos aproximam dos modos de pensar, sentir e agir da professora Ana que, assim como a personagem Ana Terra, parece sentir os ventos da mudança e mudar com eles, em movimento de resistência que não permanece o mesmo sempre, mas resiste porque se reinventa e não deixa de lutar por seus objetivos.

Como afirmam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 65), “sair da aparência não é trabalho fácil”. O que fizemos nesta subseção foi evidenciar o movimento constitutivo da totalidade que é nosso objeto de estudo por meio das mediações que o constituem. Ter analisado e interpretado dados produzidos com base nas significações de uma única professora não significa que perdemos de vista a necessidade de contribuir com a discussão sobre o tema e fazer avançar nosso conhecimento sobre as determinações da docência universitária na educação superior.

A atividade da professora Ana foi o ponto de partida que considera a relação dialética singular-particular-universal e nos permite compreender a dinâmica constitutiva do objeto e evidenciar:

[...] por meio do processo de análise e síntese do sujeito em foco, as particularidades históricas e sociais que configuram a articulação de sua singularidade e genericidade, isto é, a contraditória existência dos aspectos idiossincráticos, históricos e sociais e, como, nessa contraditória existência, se produzem mutuamente (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p. 65).

Diante disso, na seção seguinte discorreremos acerca das contribuições que as zonas de sentido aqui apreendidas trazem para o alcance dos objetivos postos ao estudo e à compreensão do tema. Com isso, assim como a abelha contribui para o florescimento de novas possibilidades por meio da polinização, intentamos apresentar o movimento por meio do qual o objeto de estudo se constitui e teve suas relações desveladas.

A watercolor illustration of a scene. On the left, a tree with a thick brown trunk and green leaves stands. In the center, a bright yellow sun with a soft glow is visible, with a small black and yellow bee flying towards it. At the bottom, there are various flowers: red buds on the left, white dandelions in the center, and yellow flowers on the right. The entire scene is framed by a thin orange border.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS:
sobre as possibilidades de alcançar novos voos

July

7 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS: sobre as possibilidades de alçar novos voos

As abelhas são consideradas os principais polinizadores, tanto de ambientes naturais quanto de áreas agrícolas. Esse trabalho, de caráter ecossistêmico, é de grande importância para a manutenção das espécies selvagens de plantas e para a produção de alimento (FONSECA; SILVA, 2010). Isso me⁴⁰ faz pensar sobre quão grande é o potencial de um animal que pode ser bem pequenino. Apesar de ser frágil, ter um curto ciclo de vida e, ainda, ser considerada por muitos apenas como um animal perigoso, a abelha realiza esforço árduo que resulta em benefícios para todo um ecossistema.

O que eu, na condição de ser humano capaz de agir ativamente no meio para transformá-lo, poderia fazer para contribuir pelo menos com o desenvolvimento da atividade que realizo? Bem, como destaquei na introdução, essa necessidade orientou a proposta inicial de desenvolvimento desse estudo mediante meu ingresso no Curso de Doutorado em Educação do PPGEd/UFPI. Naquele período, sendo professora em início de carreira na educação superior, me deparei com a inquietação: eu preciso dizer algo a respeito do que se faz na universidade! Mas, eu ainda não sabia exatamente o quê.

A continuidade das discussões no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural e o aprofundamento dos estudos sobre princípios, leis e categorias do Materialismo Histórico Dialético favoreceram maior compreensão das relações constitutivas da realidade, especialmente, a atividade especificamente humana por meio da qual transformamos o meio na medida em que transformamos, inclusive, a nós mesmos. Além das disciplinas específicas sobre o método cursadas ao longo dessa trajetória, a participação no NEPSH nos levou a reconhecer a relevância de apreender as múltiplas relações que determinam a atividade humana, social e historicamente produzida, bem como identificar o valor heurístico de categorias do método que contribuem para explicar essa atividade em movimento.

Diante disso, chegamos à definição tomar como referência a atividade realizada pelos sujeitos na universidade. Era preciso partir de dentro, partir da atividade docente realizada na universidade, mas com o objetivo de desvelar as suas relações com a totalidade que a mesma constitui e pela qual é constituída. Nessa direção, algumas indagações emergiram. Que ações constituem a docência universitária? Quais seus objetivos? Como nós, professores

⁴⁰ Nesta seção, o verbo na primeira pessoa do singular ocorre apenas quando se refere a significações específicas produzidas pela autora sobre a sua trajetória.

universitários, concretizamos tais objetivos e ações por meio da atividade docente? E mais: o que, de novo, é possível produzir tomando por base as possíveis respostas a essas perguntas?

No movimento de definição do objeto de pesquisa, baseadas nas leis e categorias que constituem os fundamentos teórico-metodológicos do estudo, elaboramos compreensões de fundamental importância para o delineamento da investigação e que constituíram nossas **premissas**.

No estudo das ideias de Afanasiev (1982), Cheptulin (2004) e Burlatski (1987) aprendemos que o movimento da material natural e social ocorre mediante a transformação das possibilidades em realidade. Existem as possibilidades abstratas e reais. As primeiras não contradizem as leis da matéria e por isso podem vir a ocorrer, mas ainda não encontram condições no atual momento histórico para tal. As possibilidades reais, ao contrário, encontram já condições concretas de vir a ser realidade. Assim, partimos do entendimento de que a docência universitária poderia, em dadas condições, estar em possibilidade real de vir a ser atividade de outra natureza, isto é, superar a si mesma.

Outra compreensão produzida ao longo dos estudos se deu acerca da categoria práxis. Esta, de acordo com as ideias de Vázquez (2011), se refere à atividade material que o ser humano realiza sobre a matéria transformando-a e produzindo nova realidade. Aprendemos, também, com as ideias desse autor que existem diferentes níveis de práxis e um deles diz respeito à práxis criadora que eleva o nível de consciência do sujeito e sua capacidade de criação no enfrentamento das situações diárias mediando a produção de novas respostas para os problemas que a realidade apresenta. Desses entendimentos, surgiu o **problema** norteador desse estudo: que mediações constituem possibilidade real da docência universitária ser práxis criadora?

Mas, a resposta a essa questão somente seria possível de ser elaborada se considerássemos, ainda, premissas referentes às determinações da atividade especificamente humana e suas significações.

Em Leontiev (1978a, 1978b, 1988), aprendemos que o sujeito entra em atividade quando encontra um motivo para isso, sendo toda atividade efetivada por meio de um conjunto de ações que possuem objetivos específicos, aparentemente independentes um do outro. No entanto, o que garante a relação entre os objetivos de cada ação e o fim principal da atividade como um todo são relações socialmente construídas. Nesta pesquisa, entendemos que a docência universitária é atividade que se realiza por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão. Cada uma delas com suas especificidades que contribuem para o alcance do objetivo da docência universitária que consiste em promover a apropriação e a produção do

conhecimento científico na formação crítica e reflexiva de sujeitos para atuar, profissionalmente, na sua relação produtiva com o meio a fim de transformá-lo em prol da melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Outra premissa que nos orientou, baseada nas ideias de Vigotski (2009), foi a de que toda atividade humana é significada. Os significados produzidos socialmente sobre a realidade são parte constitutiva dos sentidos que determinam os modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Dessa maneira, partimos do entendimento de que os significados e sentidos produzidos pelo sujeito sobre ensino, pesquisa e extensão nos aproximariam da dimensão subjetiva da atividade docente que o mesmo realiza na universidade.

Não obstante, recorreremos à reflexão crítica entendida como análise e crítica realizadas pelo professor não só sobre suas práticas, mas, também, sobre as estruturas institucionais em que essas práticas são desenvolvidas (MAGALHÃES, 2002; IBIAPINA, 2004). Partimos da compreensão de que a reflexão crítica favorece a ampliação do conhecimento do professor acerca dos determinantes internos e externos da sua atividade e, por isso, por meio do exercício da reflexão crítica buscamos nos aproximar das significações produzidas pela professora as determinações da sua atividade docente.

Ancoradas nessas premissas, empreendemos todo esse estudo que esteve assentado na **tese**: a docência universitária mediada pelo desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão constitui possibilidade real de ser práxis criadora. Para comprovar ou refutar nossa tese, desenvolvemos a pesquisa com o **objetivo** principal de compreender mediações que constituem possibilidade real da docência universitária ser práxis criadora.

Na efetivação do estudo contamos com a participação de **Ana**, professora lotada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) da UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos. Os dados foram produzidos por meio de Entrevistas Crítico-Reflexivas mediadas por Registros de Atividades Docentes (ECRAD) e pela observação das ações realizadas pela professora na sua atividade docente. A interpretação foi realizada com base na proposta metodológica dos Núcleos de Significação elaborados por Aguiar e Ozella (2006, 2013). As zonas de sentido que emergiram desse movimento revelam significações, que nos permitiram alcançar os objetivos propostos nesse estudo.

Os **motivos** que orientam a professora Ana no desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão estão na possibilidade de produzir transformações positivas no meio, em decorrência das quais se produzem sentimentos de afeto positivo nos sujeitos envolvidos. Ana evidencia em diversos momentos da sua narrativa que não consegue realizar ações que “não tem sentido” para ela ou para seus discentes. E “ter sentido”, de acordo com suas significações,

remete exatamente à possibilidade de ter prazer mediante aquilo que se faz, orientada pelos questionamentos: vai ser bom para mim? Vai ser bom para o outro? Além disso, Ana afirma que precisa ver praticidade nessas ações, o que se manifesta por meio da indagação: qual a finalidade disso?

Interessante se faz destacar que as transformações que a professora objetiva promover dizem respeito não apenas a resultados mais urgentes e imediatas do dia a dia, mas, contempla, também, aspectos mais gerais da relação dos sujeitos com o meio, especialmente, as relações produtivas. Por meio da apropriação de conhecimentos que explicam os fenômenos inerentes à atividade dos produtores do campo, Ana contribui para que esses sujeitos compreendam as múltiplas determinações do que fazem, porque fazem e para que fazem, aumentando sua potência de agir. Assim, a docente se preocupa em contribuir com a elaboração criativa de novas formas de produção e, como a mesma afirma, lidar com a terra de maneira mais saudável de modo que isso gere mais qualidade de vida e engendre mudanças na sociedade como um todo. Isso, gera felicidade, isso traz satisfação, isso dá prazer, isso “tem sentido”.

Nas **significações** que Ana produz sobre as ações de ensino, pesquisa e extensão fica evidente como a mesma as concebe de maneira indissociável. Embora essas ações apareçam na organização acadêmico-administrativa da universidade de maneira separada, porque a dinâmica burocrática ainda demanda isso, na prática concreta a professora organiza as ações de forma que em uma delas é possível encontrar conteúdos das outras. Por exemplo, a natureza didática do ensino se manifesta em ações de pesquisa quando a professora ensina seus discentes a investigar por meio do TCC e nas ações de extensão quando compartilham conhecimentos com a comunidade. A pesquisa que a professora desenvolve ocorre juntamente com os seus discentes por meio das disciplinas que ministra na Ledoc e nos TCCs que orienta junto aos discentes do GEPA, mesmo aqueles oriundos de outros cursos de graduação.

A professora destaca, ainda, que a transformação do meio na e pela universidade se efetiva mediante o desenvolvimento dessas ações. Para Ana, realizar extensão não significa levar um conhecimento pronto e acabado para ser transmitido às pessoas da comunidade. Significa produzir com elas, aprender com elas, valorizar o que se faz nas comunidades e contribuir, por meio do conhecimento científico e de maneira criativa, com a sua transformação. E isso, de fato, tem ocorrido pelas ações que o GEPA realiza, tanto nas comunidades, quanto dentro da UFPI no EPEPA quando recebem as pessoas que desejam e precisam aprender mais sobre educação ambiental e novas formas de produzir na agricultura e apicultura.

As zonas de sentido, também, revelam que e como as **condições materiais** determinam as ações desenvolvidas pela professora na sua atividade docente. Apreendemos que tais

condições são constituídas pela relação dialética de elementos objetivos e subjetivos da realidade, determinantes na efetivação da atividade de Ana. Embora, a professora destaque que tais ações precisam fazer sentido, isto é, precisam gerar prazer e ter finalidade prática, a mesma reconhece que precisa de condições objetivas para alcançar as metas que se propõe atingir. Realizar pesquisa, ensino e extensão demanda investimento financeiro e energia pessoal, como ficou bastante claro na narrativa da professora. Não basta gostar do que se faz e ter força de vontade. Vimos que Ana, juntamente com o GEPA, às vezes, precisa investir recursos financeiros próprios para produzir as condições objetivas necessárias ao desenvolvimento das ações. O apoio financeiro concedido pela UFPI, também, é importante mobilizador desses processos, mas a falta de espaço físico para o desenvolvimento de algumas ações é algo que, ainda, limita certos aspectos de atuação da professora.

Além disso, os modos de ser dos sujeitos além disso implicam nas formas pelas quais tais ações se realizam. O trabalho colaborativo desenvolvimento junto ao GEPA leva a processos criativos, que partem de elementos já existentes na realidade para produzir o “novo”. Esse processo criativo conduzido e orientado por Ana leva a produções que partem de planos em aberto que sofrem mudanças ao longo do próprio processo, levando a resultados muitas vezes imprevisíveis e inéditos.

Não obstante, suas zonas de sentido revelam, ainda, que toda essa relação indissociável entre as ações de ensino, pesquisa e extensão se dá mediante a unidade **teoria e prática** explicada pela categoria filosófica da práxis, explicitada por Vázquez (2011) em suas várias facetas. Na sua atividade, Ana faz constante referência à necessidade de contextualizar o conhecimento no trabalho, que realiza por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão, sobretudo com o público discente da Ledoc. É preciso contexto porque é necessário fazer sentido para eles. E, contextualizar somente é possível pelas relações teoria e prática, propiciadas, pela sua vez, nas relações ensino, pesquisa e extensão.

Ana nos remete às relações teoria e prática quando menciona o uso da teoria para fundamentar e orientar a prática desenvolvida por seus discente; quando defende a importância da teoria para mediar a relação crítica do sujeito com a realidade; quando afirma que por meio do conhecimento científico o sujeito passa a compreender as relações constitutivas da essência dos fenômenos que fazem parte do seu dia a dia; e quando diz que prática, também, serve de fonte para o desenvolvimento de novas teorias. Todas essas relações, também, favorecem a realização de um trabalho criativo pautado na formação humana para relações mais críticas e sustentáveis com o meio de modo geral.

Diante de tudo que foi exposto ressaltamos alguns aspectos que evidenciam a práxis criadora no desenvolvimento da docência universitária e que dão indicativos do movimento da tese:

- A atividade docente desenvolvida por Ana na universidade, relacionando de forma indissociável ensino, pesquisa e extensão mobiliza elevado nível de consciência na condução do seu processo prático, pois a professora orienta o processo considerando as especificidades de cada tipo de ação, mas também a necessária relação entre elas e destas com a realidade na e para qual são desenvolvidas.
- Os resultados dessa atividade, em última instância, dizem respeito à educação e à formação dos sujeitos, apontando para seu elevado grau de humanização, uma vez que promove mudanças nos seus modos de ser ao transformar o meio para atender suas necessidades, sobretudo nas atividades de produção do campo, como apicultura e agricultura;
- As condições materiais analisadas evidenciam a unidade objetividade e subjetividade na atividade docente desenvolvida pela professora, pois se verifica o engajamento da mesma em decorrência de forte envolvimento afetivo e mobilização de conhecimentos diversos na efetivação do seu trabalho;
- A imprevisibilidade do processo e do resultado se revelam nas ações de ensino, pesquisa e extensão, vez que a professora mantém seu planejamento aberto à criação do “novo” pela adaptação do que já existe e pela participação dos outros no processo;
- A unidade e irrepetibilidade do produto aparece no fato de que, mesmo partindo de elementos já existentes na realidade, ao resolver problemáticas que emergem das relações de produção na área da Apicultura no semiárido piauiense, a professora Ana estabelece novas relações entre esses elementos para atender às particularidades do seu meio.

Foram essas mediações da práxis criadora desveladas nos resultados da pesquisa que possibilitaram não apenas confirmar a tese de que a docência universitária mediada pelo desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão constitui possibilidade real de ser práxis criadora; mas, sobretudo, evidenciar que a mesma se expandiu, passando a constituir-se da seguinte maneira: **a possibilidade real da docência universitária ser práxis criadora chega a realizar-se pelo desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável e contextualizada.**

Isso significa que as relações produzidas entre ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis, indecomponíveis, uma vez que numa única ação a professora Ana favorece o alcance de objetivos tanto de natureza didática, quanto de natureza investigativa e extensionista. A classificação das ações em tipos distintos ocorre apenas para fins de registro e controle na organização acadêmico-administrativa da universidade. Mas, o que favorece a efetivação do potencial criativo desse tipo particular de relação é o fato da mesma ser contextualizada. Ana desenvolve atividade docente levando em consideração as especificidades da região a que pertencem seus discentes, a universidade na qual atua e os produtores que são público-alvo e participantes das ações que a mesma promove. Ao contextualizar suas ações Ana se depara com a necessidade de adaptar o que já existe ao meio no qual desenvolve sua atividade, valorizando as experiências de vida dos participantes, as demandas da apicultura no semiárido piauiense, os riscos aos quais são expostos os produtores e as espécies de abelhas nativas, entre outras determinações da cultura, política, economia e comércio local, levando a criação de instrumentos e ações que, em alguma medida, revelam o novo.

Além disso, a professora também destaca que o perfil dos discentes da Ledoc constitui forte determinação da forma e conteúdo da sua atividade. A docente vê na contextualização efetivada mediante o desenvolvimento indissociável de ensino, pesquisa e extensão a possibilidade de contribuir para a formação crítica desses sujeitos que, futuros profissionais, também serão multiplicadores de formas mais sustentáveis do ser humano se relacionar com o meio.

Em vista desses resultados, entendemos que as discussões aqui empreendidas apresentam relevância acadêmica quando evidenciam o potencial transformador que a docência universitária contém em si quando relaciona de forma indissociável e contextualizada ensino, pesquisa e extensão. Tal discussão nos espaços acadêmicos pode constituir oportunidades de aprendermos mais sobre a nossa atividade, sobre o trabalho que desenvolvemos diariamente com nossos pares, nossos discentes e a comunidade. Também, pode nos oferecer referencial para pensarmos em alternativas de organização dessas ações que favoreçam seu desenvolvimento dentro de condições mais adequadas, além de considerar as demandas postas pelos professores oriundos de cursos bacharelados por uma formação pedagógica voltada para as especificidades da prática educativa na educação superior.

A relevância social é clara quando se destaca a função social da universidade efetivada por meio da atividade docente. Aqui, convocamos não apenas nossos pares, mas, além disso, a comunidade a pensar sobre as possibilidades que emergem da relação universidade e comunidade. Lembramos que, conforme destacamos no início desse trabalho, a universidade

também é chamada a problematizar as contradições que determinam as relações de produção na sociedade a fim de transformá-las. A sociedade, também, é convidada a juntar-se a essa tarefa conjunta.

No que diz respeito à relevância pessoal, esta reside no meu próprio processo de transformação. Quando ingressei no doutorado, havia iniciado minha experiência na docência universitária muito recentemente. Estava (como, ainda, estou) aprendendo a ser professora. Desejei entender o que me fez permanecer no espaço acadêmico depois de concluir o curso de graduação. Na etapa inicial de definição do objeto, me recorde de compartilhar com a orientadora o interesse de abordar como alguma coisa que acontecia no contexto acadêmico me afetou positivamente a ponto de me fazer ficar. É algo de dentro. Eu tinha que dizer algo a respeito! O que seria? O movimento de delimitação do objeto me levou ao estudo da possibilidade real da docência universitária ser práxis criadora. Na produção dos dados, especialmente, naquele dia em que estive com os discentes e com a professora Ana visitando a comunidade, me divertindo com aquelas pessoas, superando desafios (sim, pois pela primeira vez me aproximei de colmeias de abelhas sem qualquer proteção) e, sobretudo, aprendendo, cheguei à conclusão: foi isso. Viver processos formativos universitários que acontecem, dessa maneira, para além da universidade por meio de ensino, pesquisa e extensão foi o que me afetou positivamente e me fez ficar.

Como já foi mencionado nesse trabalho, os índices de ansiedade no Brasil são elevados. Além disso, estudos apontam que a população acadêmica está entre aquelas que apresentam maior índice de estresse. O que fazer para mudar essa realidade? Entendo que afetar positivamente uns aos outros consiste em possibilidade de contribuir para a superação desse cenário. Ana me afetou positivamente com o trabalho que desenvolve. E, entendo que além de contribuir para a construção de relações produtivas mais sustentáveis, Ana, outrossim, afeta positivamente seus discentes. Desejo aprender mais, alçar novos voos e, assim, poder contribuir, dessa maneira, de alguma forma com a formação das pessoas e o desenvolvimento da sociedade.

Reconhecemos, no entanto, que os resultados aqui alcançados são indicativos parciais de uma totalidade que permanece em movimento e se transforma, constantemente. Exatamente por abordar possibilidades os dados aqui publicados se referem a uma realidade que, em alguma medida, já não é mais a mesma. Por isso, existe a necessidade de estudos que deem continuidade à leitura do objetivo e ampliem o conhecimento que temos acerca da base material da docência universitária no Brasil. As reflexões aqui compartilhadas visam oferecer ponto de partida para considerarmos as condições objetivas e subjetivas que determinam a atividade docente e que

merecem ser consideradas em propostas de formação docente, de fomento a ensino, pesquisa e extensão ou mesmo de reformas da educação superior, que desejem respeitar a dinâmica da realidade concreta.

Assim, as intenções que perpassam um trabalho como esses (a atividade docente de Ana e a nossa tese) são as de que seus resultados sejam como aqueles gerados pela polinização feita pelas abelhas: o florescimento de muitas e diversas possibilidades que encham de cores, perfumes e sabores a realidade que nos circunda, nos enchendo de esperança sobre dias melhores e mais belos, apesar das dificuldades que se apresentam no limiar do horizonte.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos de filosofia**. Tradução de Edney Silvestre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (Coleção Perspectivas do homem).

Agostini, Renata. MEC cortará verba de universidade por ‘balbúrdia’ e já mira UnB, UFF e UFBA. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 abr. 2019. Metrópole, p. A12.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciências e profissão**. São Paulo, ano 29, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan.-abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan.-mar., 2015.

AGUIAR JUNIOR, Orlando G. **Planejamento do ensino**. Projeto Escola Referência, SEE/MG, 2005.

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. **Um voo emancipatório de formação: o processo colaborativo crítico-reflexivo e a prática pedagógica dos docentes da educação superior**. 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: ensino superior).

ALVES, Mariana Gaio. O regresso de licenciados ao ensino superior: entre a inserção profissional e a educação ao longo da vida. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 101-120, jan.-mar. 2016.

AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 717-736, jul.-set. 2016.

ANÁLISE sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012: relatório da comissão constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, DF: MEC, 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.

ARAÚJO, Emília Rodrigues; SILVA, Sílvia. Temos de fazer um cavalo de Troia: elementos para compreender a internacionalização da investigação e do ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 77-98, jan.-mar. 2015.

ARAÚJO, 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. 2019. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

ARAÚJO, Lucélia Costa. Docência na educação superior: reflexões a partir da sua base material. In: Congresso Nacional de Educação - Educere, 13., 2017, Curitiba. **Anais**. Curitiba, PUC-SP, 2017.

ARAÚJO, Lucélia Costa. **“O essencial é invisível aos olhos”**: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

ARAÚJO, M. P. **O processo dialógico**: conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores de ensino superior e a prática pedagógica. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BACURY, Gerson Ribeiro; FERREIRA, Maria Salonilde. Colaborar ou cooperar? diz espelho meu! **Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 53, p. 1-15, jul./set. 2019.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul.-dez. 2014.

BASÍLIO, V. H. **A prática pedagógica no ensino superior**: o desafio de tornar-se professor. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

BELADELLI, Ediana Maria Noatto. **A discussão sobre a docência universitária nas teses e dissertações produzidas nos programas *stricto sensu* das universidades do estado do paraná no período de 2000 a 2013**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

BOLTER, André. **Contribuição das mulheres gaúchas na construção da história do Rio Grande do Sul em Ana Terra de Érico Veríssimo**. Disponível em: <https://andrebolter.blogspot.com/>. Acesso em: 9 ago. 2019

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. ed. dig. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 18 dez. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987**, aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 24 jul. 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019**, altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Diário Oficial [da União], edição extra, Brasília, DF, 29 mar. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.028, de 26 de setembro de 2019**, altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira e estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 27 set. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**, institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915**, reorganiza o ensino secundário e o superior na República, Rio de Janeiro, 18 mar. 1915. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920**, institue a Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 7 set. 1920. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**, dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário..., Rio de Janeiro, 11 abr. 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. **Lei federal nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 23 dez. 1996, seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 452, de 5 de julho de 1937**, organiza a Universidade do Brasil. Diário Oficial [da União], Rio de Janeiro, 5 jul. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987**, expede Normas Complementares para a execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Brasília, DF, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto nº 62.937/68. 3. ed. Brasília, DF, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 609, de 20 de maio de 2008**, aprova o Regimento Interno da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 21 maio 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRATTI, Marília Pizzatto. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior**: práticas pedagógicas com o uso de tecnologia. 2015. 199 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano 7, n. 12, p. 43-63, 2009.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. URSS: Edições Progresso, 1987.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GOMES, Cleber Fernando; BORGES, Regilson Maciel. Responsabilidade social da educação superior: mapeamento e tendências temáticas da

produção científica brasileira (1990-2011). **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 653-679, jul.-set. 2016.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, n. e230027, p. 1-21, 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A política pública de expansão para a educação superior entre 1995 e 2010: uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 51-76, jan.-mar. 2015.

CARVALHO, G. C. G. **Docência na educação superior**: narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática pedagógica. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

CARVALHO, Maria da Conceição de Sousa de. Extensão universitária: algumas idéias para análise. **Educação e Compromisso**, Teresina, v. 2, n.1/2, p. 105-108, jan.-dez.1990.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Formação crítica de educadores e desenvolvimento do professor como ser para-si. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Orgs.). **Pesquisa em educação**: múltiplos referenciais e suas práticas. v. 2. Teresina, PI: EDUFPI, 2012.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A gratificação de estímulo à docência (GED): alterações no trabalho acadêmico e no padrão de gestão das instituições federais de ensino superior (IFES). In: DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Universidade pública**: políticas e identidade institucional. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999. p. 65-74.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 3, p. 443-456, nov.2008/fev.2009.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set.-dez. 2003.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 2, n. 16, p. 221-236, 2003.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T.; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 58-75.

COBÊRO, Cláudia. Manual de inteligência emocional. **Psico-USF**, v. 8, n. 1, p. 95-96, jan./jun. 2003

COLOMBO, Maristela. Modernidade: a construção do sujeito contemporâneo e a sociedade de consumo. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 20, n. 1, p. 25-39, jun. 2012.

CUNHA, L. de A. **O professor de didática e as aprendizagens docentes: um estudo focalizando narrativas**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio-ago. 2006.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente**. 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DE MEDEIROS, Márcia Maria. A extensão universitária no Brasil: um percurso histórico. **Revista Barbaquá/UEMS**, Dourados, MS, v. 1, n. 1, p. 09-16, jan./jun. 2017.

DE PAULA, João Antônio. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul.-nov. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, jan.-abr. 2005.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 1-15, abr. 1998.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. Centro de Pesquisa Agropecuária do Meio-Norte. **Apicultura**. Teresina: Embrapa Meio-Norte, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968, **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder: análise crítica/fundamentos teóricos: 1930-45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERREIRA, Eduardo Gefferson Silva; LOPES, Marcelo Leandro Pereira. Memórias e raízes: os alicerces da Faculdade de Direito do Piauí (1930-1935). **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 7, n. 13, p. 1-17, jan./jun. 2013.

FERREIRA, Marília de Abreu. **Ser-professor: construção de identidade em processo autoformativo**. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2006.

FESTAS, Maria Isabel Ferraz. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, jul./set. 2015.

FLEURI, Reinaldo M.; COSTA, Marisa V. **Travessia: questões e perspectivas da pesquisa em educação popular**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1985.

FREITAS, Breno Magalhães. Meliponíneos. In: FREITAS, Breno Magalhães. **A vida das abelhas**. Fortaleza: UFC, 2003. CD-ROM.

FUJIYOSHI, Hiroto. **L'abeille porte la moitié de son poids en pollen**. In: Yamada Bee Farm. 2005. Disponível em: https://www.3838.com/portuguese/mitsubachi_park/frombeefarm/14/. Acesso em: 01 nov. 2019.

FUJIYOSHI, Hiroto. **Les tournesols et les abeilles**. In: Yamada Bee Farm. 2005. Disponível em: https://www.3838.com/portuguese/mitsubachi_park/frombeefarm/14/. Acesso em: 07 nov. 2019.

FURTADO, J. A. P. X. **A construção de saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar**: um estudo focalizando o docente do ensino jurídico. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

GALHARDI, Raul. Brasil é o país mais ansioso do mundo, segundo a OMS. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 5 jun. 2019. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-o-pais-mais-ansioso-do-mundo-segundo-a-oms,70002856254>. Acesso em: 05 nov. 2019.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução de tradução Marcos Santarrita. Digital. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015.

GRASSI, Marlise Heemann et al. Docência em mestrado profissional: registros de percepções e práticas em (re)construção. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 681-698, jul.-set. 2016.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. **Reflexão crítica**: uma ferramenta para a formação docente. LES – Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, n. 9, p. 73-80, jan.-dez. 2003.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexividade: estratégia de formação de professores. In: Encontro de Pesquisa em Educação do PPGED/UFPI, 3, Teresina, 2004. **Anais...** Teresina: UFPI, 2004. p. 1-8.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação - presencial e a distância**: reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília, DF: Inep/MEC, 2017.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

JAROSZEWSKI, Tadeusz. Extensão e significação da categoria de práxis. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de (Org.). **Práxis**: a categoria materialista de prática social. v. 2. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

JEREBTISOV, Serguei. 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. p. 7-28.

KATO, Danilo Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência e Educação**, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1978a.

LEONTIEV, Alexis. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução de Maria Silva Cintra Martins. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O desenvolvimento reflexivo do professor. **the ESPecialist**, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 45-56, 2004.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **A experiência na docência: por uma formação que faça sentido aos professores universitários**. 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Reuni e expansão universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, abr.-jun. 2016.

LIMA, M. G. e S. **A construção da identidade profissional docente: desvelando significados do ser professor de didática**. 2009. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

LIRA, Miguel; GONÇALVES, Miguel; MARQUES, Maria da Conceição da Costa. Instituições de ensino superior públicas em Portugal: sua administração sob as premissas da New Public Management e da crise econômica global. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 99-119, jan.-mar. 2015.

MACÁRIO, Epitácio. Práxis, gênero humano e natureza: notas a partir de Marx, Engels e Lukács. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 113, p. 171-191, jan./mar. 2013.

MADEIRA, M. Z. de A. **A prática pedagógica das professoras do curso de enfermagem: revisitando a construção dos saberes docentes**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações na sala de aula**. Trabalho apresentado

no 5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam: Vrije Universiteit, 2002.

MAIA, Sidclay Ferreira. **A prática pedagógica do professor de língua inglesa no ensino superior e a produção dos saberes docentes**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

MAIA, Sidclay Ferreira. **Aprendizagens docentes no ensino superior: narrativas de professoras de língua inglesa**. 2015. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MANCEBO, Deise; DO VALE, Andréa Araújo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan.-mar. 2015.

MANCEBO, Deise; ROCHA, Marisa Lopes da. **Avaliação na educação superior e trabalho docente**. Interações, v. 8, n. 13, p. 55-75, jan.-jun. 2002.

MARCELINO, Dianes. **Abelha europeia (*Apis mellifera*): fotos, vídeo e curiosidades**. 2017. Disponível em: <https://www.naturezaeconservacao.eco.br/2017/10/abelha-europeia-apis-mellifera-fotos.html>. Acesso em 12 out. 2019.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2014. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, jan./jun. 2014.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v. 3, n. 2, p. 357 – 381, maio./ago. 2019.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; TEIXEIRA, Cristiane de Sousa; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. Encontro de Pesquisa em Educação e Formação Humana, 1., 2018, Teresina. **Anais**. Teresina, PPGed/UFPI. [no prelo].

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança**. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

MARTONI, Valéria Bonadia Marucchi. “Expansão para quem?”: uma análise dos objetivos do reuni e das diretrizes para a educação do banco mundial. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 2, n. 2, p. 211-234, dez. 2015.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital**. v. 2. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. **O capital**: livro I – o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012a.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lucia (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 3. ed. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie/Cortez, 2012. (Coleção Academack).

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-194, maio/ago. 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Universidade, ciência e cultura no pensamento de Anísio Teixeira. **ALCEU**, v. 4, n. 7, p. 150-163, jul.-dez. 2003.

MESQUITA FILHO, Alberto. Integração pesquisa-ensino-extensão: espaço científico-cultural. **Integração: ensino-pesquisa-extensão**, São Paulo, v. 3, n. 9, p. 138-143, maio 1997.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Regimento Interno da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes**. Diário Oficial [da União]. Brasília, 21 maio 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal do Piauí. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 278 de 2018**: aprova Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação/CCE. Teresina, 12 dez. 2018.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, n. e230027, p. 1-17, 2018.

MIRANDA, Gilberto José. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil**. 2011. 199f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIRANDA, Luciana Lobo et al. A relação universidade-escola na formação de professores: reflexões de uma pesquisa-intervenção. **Psicologia - Ciência e Profissão**, v. 38, n. 2, p. 301-315, abr.-jun. 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-393, maio-ago. 2009.

MORAIS, Kleber Augusto Fernandes de. **Da pedagogia do acaso à pedagogia da práxis: representações sociais de docentes médicos em processo de ressignificação**. 2016. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Organização de Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOROSINI, Marília Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, jan.-mar. 2016.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Reflexões docentes sobre os caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (re) conhecimento da experiência**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 699-716, jul.-set. 2016.

NAGEL, Lizia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, Silvana; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (Orgs.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015.

NASCIMENTO, E. F. do. **O professor bacharel em direito: investigando o desenvolvimento profissional docente**. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

NERY, Marcos de Abreu. **O uso das tecnologias digitais da internet na educação superior: representações docentes - entre o formal e o informal, as marcas da presença do possível**. 2016. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães. **Educação superior no extremo sul piauiense (1986 2005): história e memória**. 2006. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

NOVAIS, Robson Macedo. **Docência universitária: A base de conhecimentos para o ensino e o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor do ensino superior**. 2015. 263 f.

Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, J. D. dos S. **Saberes docentes dos professores formadores em início de carreira no ensino superior**: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante-PI. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

NUNES, Sérgio Inácio. **Docência universitária em educação física**: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

OLIVEIRA, Adriana Leônidas de; FREITAS, Maria Ester. Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 774-801, jul.-set. 2017.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. Considerações sobre a neutralidade da ciência. **Trans/form/ação**, Marília, SP, v. 26, n. 1, p. 161-172, 2003.

OLIVEIRA, Vitalino Garcia; LAGO, Neuda Alves do. O Renaform enquanto locus de formação de professores de língua inglesa – um estudo de caso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, n. 54, v.1, p. 183-205, jan./jun. 2015.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

PASSOS, Guiomar de Oliveira. A luta por uma Universidade Federal no Piauí. In: Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 3., 2004, Teresina. **Anais**. Teresina, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, 2004.

PEREDA, Ana Sofia Aparicio. **Avaliação das atitudes no curso de estatística**: contextos universitários latino-americanos. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em formação: ensino superior).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em formação).

PINTO, Edmara de Castro. **Migrações das juventudes africanas no ensino superior luso-brasileiro: experiências da UFPI e UMINHO na construção de uma prática educativa intercultural.** 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

PITANGA, Ângelo Francklin. **A inserção das questões ambientais no curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Sergipe.** 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTELA, M. O. S. **Docência no ensino superior: dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em ciências contábeis da UFPI/Teresina.** 2017. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

PUMA, Milena; WETZEL, Ursula. Trabalho em transformação: dimensões de espaço e tempo no trabalho em casa. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais.** ANPAD: Rio de Janeiro, 2007.

QUEIROZ, Andréa Cristina de Barros. A memória institucional e os impactos da repressão na UFRJ (1964-985). In: Encontro Internacional e Encontro de História da Apuh-Rio, 18., 2018, Rio de Janeiro. **Anais.** Rio de Janeiro, 2018.

RAYS, Oswaldo Alonso. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Cadernos de Educação Especial.** Santa Maria, RS, v. 21, p. 71-85, 2003.

REGO, Teresa Cristina. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 779-800, jul.-set. 2014.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia,** Campinas, v. 3, n. 27, p. 403-412, jul.-set. 2010.

ROCHA, Áurea Maria Costa. **A docência na universidade: influências atribuídas a “Professores Referência” a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente.** 2014. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RODRIGUES, Ana Beatriz Garcia Costa. **Os processos identitários do professor: quais os sentidos atribuídos a suas práticas educativas e a sua formação profissional em universidades públicas e privadas do município de Aracaju/SE?** 2016. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ROTA JÚNIOR, César; IDE, Maria Helena de Souza. Ensino superior e desenvolvimento regional: o Norte de Minas Gerais na década de 1960. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 143-164, jan.-mar. 2016.

RUBINSTEIN, Sergey. **Princípios de psicologia geral**. 2. ed. Trad. Jaime Carvalho Coelho. Lisboa: Estampa, 1977.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do conhecimento universitário ao conhecimento pluriversitário. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-45.

SANTOS, M. S. G. **Saberes da prática na docência do ensino superior**: análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SÁ, Eliane Ferreira et al. As aulas de graduação em uma universidade pública federal: planejamento, estratégias didáticas e engajamento dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 625-650, jul.-set. 2017.

SANTOS, Isabel Alves dos. A vida de uma abelha solitária. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, n. 179, jan. 2002.

SARAIVA, S. D. R. **Narrativas sobre desenvolvimento profissional**: professores do ensino superior como protagonistas. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades, **Póiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

Disponível em:

<http://ecaths1.s3.amazonaws.com/profesoradoetprealesdos/250963313.Preparacion%20profesionales_Donald_Schoen_CAP%C3%8DTULO%201.pdf>. Acesso em: 01 out. 2013.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, 335-350, nov. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SILVA, Gustavo Bianch. A educação superior no regime militar: rupturas ou continuidades? **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 17, n. 27, p. 455-474, ago.-dez. 2016.

SILVA, Kelsen Arcângelo Ferreira e. **Constituição da professoralidade no ensino superior: percursos de professores bacharéis em administração**. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017a.

SILVA, L. E. das N. **A constituição da professoralidade do bacharel docente: o aprender a ensinar na educação superior**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016a.

SILVA, Maria do Socorro Pereira da. **Educação popular, epistemologia transgressora e ciência descolonial: reinventar o conhecimento e a universidade**. 2017. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017b.

SILVA, Mônica Aparecida et al. Construção e estudo de evidências de validade da Escala de Avaliação Docente. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 690-707, jul.-set. 2017c.

SILVA, Oberdan Dias da. O que é extensão universitária? **Integração: ensino-pesquisa-extensão**. São Paulo, v. 3, n. 9, p. 148-149, maio 1997.

SILVA, R. V. da. **Articulação ensino e pesquisa na prática docente: experiências e sentidos dos professores nas licenciaturas do Instituto Federal do Piauí**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016b.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas**. 2015. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, n. 71, ano 21, p. 45-78, jul. 2000.

SOARES, I. M. M. **Docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor: desafios implícitos – retratos e relatos**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SOUZA, Elisabete Gonçalves. Sociedade da informação e reestruturação produtiva: crítica à dimensão utilitarista do conhecimento. **TransInformação**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 219-226, set./dez., 2011.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, PUCCAMP, Campinas, v. 1, n. 1, p. 42-58, ago. 1996.

SOUZA, Vanessa Marcondes de. Para o mercado ou para a cidadania? a educação ambiental nas instituições públicas de ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 121-142, jan.-mar. 2016.

SMYTH, John. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n 2, p.167-300, 1992.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: uma olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloísa. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Orgs). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

TEIXEIRA, Fátima Emília da Conceição. **Aprendendo a aprender: guia de formação para professores das séries iniciais**. Brasília: UniCEUB, 2003.

TOMPOROSKI, Katia Regina Ostrovski; DITTRICH, João Ricardo; SCHÜHLI, Guilherme Schnell e. Modelos de colmeias racionais para a criação de manduca (*Melipona quadrifasciata quadrifasciata L.*), **Comunicado Técnico 383**, Embrapa, Colombo, PR, p. 1-6, set. 2016.

TORRES, Carla Michele Ramos. União Nacional dos Estudantes: história, educação e política no Brasil na década de 1960. In: Reunião Científica Regional da ANPEd Sul, 11., 2016, Curitiba. **Anais**. Curitiba, UFPR, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014**: aprovado pela Resolução Conjunta nº 002/2010 – Conselho Diretor/Conselho Universitário, de 26 de maio de 2010. Teresina, UFPI, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019**: aprovado pela Resolução Conjunta Conselho Diretor - CONSUN nº 002/2015, de 15/07/2015. Teresina, UFPI, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho Universitário. **Resolução nº 007/92**, estabelece normas e critérios para progressão funcional dos docentes da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho Universitário. **Resolução nº 042/18**, dispõe sobre a carga horária semanal dos docentes do magistério superior da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 21 de novembro de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 035/14**, aprova as diretrizes da política de extensão universitária da UFPI. Teresina, 13 de março de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 170/18**, regulamenta o Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 1 de agosto de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 021/18**, regulamenta os cursos de extensão na Universidade Federal do Piauí e dá outras providências. Teresina, 16 de fevereiro de 2018.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora da UTFPR, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio-ago. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 87-98. Disponível em: <http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/26_11_2012_218/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

VERÍSSIMO, Érico. **O tempo e o vento**: obra completa. Edições Eremita, 2009.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, Lev. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação e Sociedade**, ano 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

VIGOTSKI, Lev. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VINCENZI, Leticia Josephina Braga de. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação do Brasil. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 16-60, jul.-set.1986.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WAHLBRINK, Iliria François; PACHECO, Luci Mary Duso. Extensão universitária: possibilidade de práxis libertadora pela ética do cuidado. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental.** Santa Maria, v. 19, n. 1, Ed. Especial, p. 61-69, 2015.

WERTSCH, James. **Mind as action.** New York: Oxford Uni Press, 1998.

WOLFF, Luis Fernando. **Como instalar colmeias.** Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2010. (Coleção ABC da Agricultura Familiar, 25).

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 3, p. 105-144.

ZAGO, Nadir. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 61-78, jan.-mar. 2016.

APÊNDICE A – Questionário



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Prezada Professora,

Eu, Lucélia Costa Araújo, discente do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, preciso de sua valorosa ajuda para a realização de minha pesquisa intitulada **“Docência universitária: práxis criadora mediada por ensino, pesquisa e extensão”**, cujo objetivo é: compreender mediações que constituem possibilidade real da docência universitária ser práxis criadora.

Para isso, gostaria de solicitar-lhe que responda o questionário a seguir que visa traçar o perfil dos participantes da pesquisa.

Desde já, agradeço a sua atenção.

1- DADOS PESSOAIS:

- a) Nome: _____
- b) Gênero: () masculino () feminino () outro
- c) Idade: _____
- d) Estado civil: () solteiro () casado () união estável () outro
- e) Tem filhos/as? () não () sim, quantos? _____
- f) Endereço Residencial: _____ n° _____
 Bairro: _____ Cidade: _____
- g) Telefone residencial: () _____ Telefone celular: () _____
- h) E-mail: _____

2 - DADOS PROFISSIONAIS:

- a) Instituição onde atua: _____
 Endereço da instituição: _____ n°: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____
- b) Telefone: () _____
- c) Tipo de vínculo:
 () estagiário () contratado () concursado () Outro: _____
- d) Há quanto tempo atua nessa instituição: _____
- e) Curso(s) em que atua: _____
- g) Você trabalha em outra instituição? () sim () não
 Em caso afirmativo, por favor:
 Indique o nome, especifique se é pública ou particular e o nível de educação que oferta: _____

h) Há quanto tempo exerce a docência? _____

3 - DADOS ACADÊMICOS:

Nível de formação profissional:

a) Graduação em: _____

Concluída - Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Cidade: _____

pública privada

b) Especialização em: _____

Concluída - Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Cidade: _____

pública privada

c) Outro: _____

Concluída - Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Cidade: _____

pública privada

d) Outro: _____

Concluída - Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Cidade: _____

pública privada

Obrigada!

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Entrevista Crítico-Reflexiva mediada por Registros da Atividade Docente (ECRAD)

Data: ____/____/____

Local de realização: _____

Horário de início: ____ h ____ min Horário de término: ____ h ____ min

Observações: _____

Antes da entrevista, o participante será convidado a compartilhar registros das ações já desenvolvidas por meio da sua prática educativa.

1º ENCONTRO

Questão desencadeadora: A universidade é uma instituição de educação superior que se caracteriza, entre outros aspectos, pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Considerando os objetivos dessas ações e as especificidades que medeiam a prática educativa de cada professor, compartilhe conosco sua trajetória profissional no contexto universitário desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão. Você pode começar pelo seu ingresso na docência universitária e pelo que você pensa a respeito dessas ações.

DEMAIS ENCONTROS

1ª Etapa: Descrição

1. Qual(is) o(s) objetivo(s) dessa ação?
2. Qual o tema em pauta?
3. Qual o contexto de realização dessa ação? Por quê?
4. Que estratégias foram desenvolvidas?
5. Quem foram os participantes? Por que os participantes foram estes?
6. Que função(ões) você desempenhou nessa ação?
7. Que função(ões) foi(oram) desempenhada(s) pelos demais participantes?

2ª Etapa: Informação

8. Que resultados essa ação tem apresentado? Como isso pode ser verificado?
9. Que aspectos foram determinantes para esse resultado?

10. Que tipos de conhecimentos foram mobilizados por você e pelos demais participantes?
11. Como a ação desenvolvida foi realizada pelos participantes do grupo?
12. Como você caracteriza o envolvimento dos participantes na realização das ações propostas?
13. Que necessidades surgiram ao longo do processo?
14. Que possibilidades surgiram ao longo do processo?

3ª Etapa: Confrontação

15. Como essa ação contribui para a formação dos participantes? Qual a importância dessa iniciativa?
16. Como você vê a(s) relação(ões) dos conhecimentos mobilizados com a realidade social, econômica e cultural dos participantes?
17. Como os conhecimentos mobilizados se relacionam com a (futura) prática social dos participantes?
18. Que sociedade essa ação pode contribuir para formar? Em especial as pessoas que nela estão inseridas.
19. Essa ação atende a que interesses (pessoais, institucionais, sociais)?
20. Como você se sente diante do desenvolvimento e dos resultados dessa ação?

4ª Etapa: Reconstrução

21. Se fosse desenvolver essa ação novamente, o que você mudaria? Como? Por quê?
22. Quais seriam as condições necessárias para desenvolver essa ação da maneira que você gostaria?
23. Que transformações você pensa que seriam provocadas nos resultados da ação como você gostaria de fazer?
24. Você encontra possibilidades de realizar outras ações que atendam a esses objetivos? Quais?

APÊNDICE C – Registros da Atividade Docente utilizados na ECRAD

2ª ENTREVISTA

Ação objeto da entrevista: Pesquisa de campo desenvolvida com a turma durante disciplina ministrada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Vocês veem que quando a gente começa a falar de agrotóxico um monte de problema ambiental vem à tona. Então, essa disciplina vem mostrar pra gente que Descartes estava errado quando ele quis separar natureza de sociedade, de economia. Porque com esse assunto, tudo bem que a gente tratou de vários assuntos durante a disciplina, realmente eu foquei muito nos agrotóxicos, mas pra mostrar pra vocês que os problemas acabam estando todos ligados. Vocês mesmos estão tendo essa percepção, né. E quando a gente fala de meio ambiente, a gente não está falando só do ecossistema. A gente tem essa mania, meio ambiente a gente pensa na natureza. Não. O meio ambiente é onde a gente vive, que envolve sociedade, que envolve economia, que envolve natureza, que envolve cultura, que envolve educação, que envolve todos os aspectos. Isso é meio ambiente. Como atrelar o desenvolvimento a um meio ambiente saudável? Esse é o grande desafio, que nós estamos aqui pra tentar pensar diferente através de alguns exemplos, como o pessoal da Chapada do Mucambo, como nós mesmos, como no EPEPA, né. E vocês, como professores, passem a bola.

Aí conversando com [nome] ontem, ela disse que é muito amiga do [nome] e eu contei sobre o trabalho que vocês estão fazendo, dos dados que a gente está vendo e são chocantes. Apesar da gente saber que são, porque isso não é muito novidade pra gente, mas quando a gente transforma isso num trabalho científico, ele ganha mais força, né [...]. Então, por isso, ela marcou para amanhã uma reunião com [nome] mais um outro vereador que eu esqueci o nome agora e a presidente da Campil, para que eu me reúna já com os dados, mostrando... [...] Se tudo der certo e isso virar mesmo um projeto de lei, Picos vai ser pioneira no Brasil inteiro com projeto de lei nesse sentido e pode ser que sirva de modelo para que outras cidades façam. [...] Então, eu estou falando isso para que vocês se empoderem, se apropriem dessas informações, da importância que esse trabalho tem e que tenham mais êxito e mais capricho no que vocês estão fazendo.

Agora é escrever o resumo. Fazer uma introdução... Essa informação em relação à legislação é importante, mas revejam as novas. Contextualizem e falem dos retrocessos que estão acontecendo agora até chegar no objetivo, certo? Eu mandei no grupo, através da Josefa, as normas do resumo. Daí, material e métodos, resultados e discussão, uma conclusão, sempre contextualizadas. E não se esqueçam de que nós estamos num lugar que é um dos maiores produtores de mel orgânico do Brasil e do mundo. Então a problemática do veneno, ela está na saúde, mas contextualizando na nossa realidade tem a questão do mel e da morte das abelhas. Então, parabéns. E não se esqueçam que vocês são multiplicadores, vocês são professores, essa é a nossa função.

O que vocês acham se a gente fosse para alguma comunidade, que vocês podem escolher, que vocês tenham acesso e, se possível, reunir agricultores e passar aquele filme “O veneno está na mesa”? Eu tenho o datashow, levo... Precisava só ter uma... ou uma igreja, ou uma escola, uma associação... Uma associação de pequenos produtores. Pois bem! Pois está feito o desafio! Se alguém quiser, a gente vai fazer isso.

17; 18.

DISCENTE1: Eu tive um tio meu que ele foi aplicar veneno. Ele comprou sem nenhuma assistência técnica. Ele já faleceu. Então ele pegou uma intoxicação que a pele dele, sabe, queimou e os olhos ficaram vermelhos e a pele dele também... Ele quase não se cura dessa intoxicação. Ele não morreu disso, não. Ele morreu de infarto. Mas, quem sabe se ele não afetou também, se não acelerou mais ainda a morte dele? Ninguém vai saber. Aí ele contamina o solo, a água e atinge em cheio quem? As abelhas, que são de grande importância. E por mais que eu veja que a gente, que muitas pessoas estão preocupadas, né, como a professora Ana, com esse problema, por mais que bata na tecla disso, que a gente vai acabar... Acho que o pessoal pensa que a natureza não vai se esgotar e que nós não fazemos parte dela. Mas nós fazemos parte da natureza. Vai se esgotar, vai ter uma hora que vai acabar tudo [...].

ANA: E vocês, como vindos do campo, filhos de agricultores, como é que vocês veem isso para esses pequenos produtores?

DISCENTE1: Ah, eu vejo isso como grande malefício, por quê? Porque a maioria dos pequenos produtores, eles não têm ideia, eles vão nessas... Por exemplo, o barrage é pra matar carrapato e eles botam na lavoura, não entendo. Aí um dia, acho que foi ontem, eu vi numa reportagem o cara se vestindo pra colocar veneno lá no alimento que nós vamos consumir. Eu digo “rapaz, vamos morrer”.

DISCENTE2: Ele citou até assim, disse que se não usar o produto dele não vai ficar tão bonito quanto os que vêm dos produtores que usam muito veneno [...].

ANA: Então essa coisa de que só a monocultura usa não é tão verdadeira. Lógico que eles vão usar em larga escala, né, mas os pequenos usam só que... Os grandes da agricultura, eles têm engenheiros agrônomos, eles têm quem faça todo o estudo, eles fazem errado porque fazem, mas o pequeno produtor, esse não.

DISCENTE1: Porque o pequeno produtor não tem essa assistência técnica, como eu já falei, não tem. Então, o que vai acabar? É que a maioria... Se não tiver nós aqui que estamos, né, tendo essa formação e não levar essa informação pra eles, vai acabar todo mundo se contaminando também. Se não já está.

ANA: Já está.

DISCENTE2: Às vezes falta a informação. Tem gente que trabalha com abelha, mas se preocupa somente com a parte financeira que a abelha vai proporcionar. Talvez ele não seja ciente de qual a importância das abelhas pra humanidade, se preocupa somente com a parte financeira, falta muita orientação [...].

ANA: Eu sei disso. Mas, aí, eu não sei se é muito falta de orientação, não. Aí é o capitalismo mesmo que está imbuído na cabeça das pessoas e quebrar essa lógica de pensamento é difícil.

ANA: O que vocês apontam como solução?

DISCENTE1: Eu acho que as escolas, elas têm já que começar a educar e a mostrar a realidade do que realmente tá acontecendo às crianças já desde pequenas pra que elas já cresçam com aquela consciência.

[...]

ANA: Acho que a gente finaliza com êxito. Vocês todos, o que vocês tiraram dessa disciplina até agora? Porque a gente finaliza amanhã só com os resumos.

DISCENTE2: Que o maior malefício da humanidade é o uso indevido de agrotóxicos.

ANA: O que mais?

DISCENTE3: A forma que vendem também, né.

[...]

ANA: Vocês viram que durante a disciplina a gente falou sobre várias coisas, mas eu foquei muito nos agrotóxicos porque eles têm sido o problema, assim, que tá mais em alta agora, que está sendo mais falado e vocês precisam saber porque vocês vão sair daqui educadores do campo.

DISCENTE4: E ele, professora, é que tava fazendo com que gere outros também.

ANA: Vira um problema de saúde pública, um problema de saúde mental, o problema das abelhas, econômico.

DISCENTE5: Todo o meio ambiente...

PLANO DE ENSINO - Objetivo da disciplina: discutir as questões ambientais no âmbito da região semiárida do Piauí.

ANA: Esse foi um dos motivos de eu me afastar um pouco da apicultura e me aproximar mais da conservação das abelhas nativas porque muitos apicultores, por mais que você oriente... Porque eu digo com toda a verdade, não é falta de orientação, não. Eles continuam fazendo do jeito que eles querem porque eles estão visando o lucro. Não estou dizendo todos, mas esse foi um dos motivos que eu mesma comecei a ficar chateada.

3ª ENTREVISTA

Ação objeto da entrevista: Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, seguida de devolutiva dos resultados da pesquisa à comunidade de Paulistana, PI.

ANA: [Segurando uma fotografia e exibindo para o grupo] então no microscópio o grão de pólen dele é esse aqui e só ele é assim. Então é como a impressão digital da gente. Eu tenho a minha, 'cê tem a sua e a planta é essa. Isso ajuda a gente, por exemplo, eu quero saber o mel, esse mel do quê que é. Se eu olhar no microscópio eu vou ver um monte de grãos de pólen porque ela vai por várias flores, né. Então eu vou ver um monte de grãos diferentes, mas se a gente conseguir ver que tem um que é dominante, consegue entender que ela procurou mais aquela flor do que outra, então pode dizer que o mel é daquilo ali. Então, por exemplo, esse aqui é do bamburral.

PARTICIPANTE: Se cada um colaborar e evitar o desmatamento, o uso de agrotóxico, evitar uma série de problemas que traz e faz mal às abelhas, com certeza vai resolver... Se não resolve 100%, mas ajuda a resolver uma parte. Agora o que não pode ser feito é deixar que continue a destruição porque toda vez que... Eu confesso que eu não sabia que uma abelha, por exemplo, o simples fato de você tirar uma colmeia destruí a colônia. E é importante que as pessoas saibam disso porque muitas pessoas entendem que “não, eu vou tiro o mel dela aqui, ela voa e faz mais”.

APICULTOR: Eu vejo também que a mandaçaia gosta muito é da algaroba.
ANA: Eu acho que o trabalho da [discente] não pegou o período de floração da algaroba. Ela começou em outubro.
APICULTOR: Agora também tem, aqui é por causa que não tem, é poucas árvores, é o angelim.
ANA: Angelim eu conheço.
APICULTOR: Angelim agora é a época da flora dele, né. Mas aqui é pouca, alguns pés, né.
ANA: Se a [discente] tivesse ficado um ano inteiro tinha pego mais informação, né.
APICULTOR: Porque, no caso, a flor a aroeira ela não pegou.
DISCENTE: Não, não pegou.

ANA: Eu gostaria que a gente continuasse trabalhando com essas informações das abelhas porque aqui tem muita riqueza, tem muita espécie, então não sei... Vai depender dos alunos, né, se eles vão querer dar continuidade ao que a [discente] fez, de repente pegar o período seco, né, o período que ela não estudou. Vamos ver aí o que vai surgir.

ANA: Aí [discente 1] começou escrevendo, eu fui escrevendo, [discente 2] foi escrevendo, [discente 3] foi escrevendo, cada um foi escrevendo um pedacinho, [discente 4], [discente 5]... Todo mundo foi escrevendo. Aí a história... Fechamos a história, mais ou menos. A [discente 1] fez os desenhos dos personagens e fez tipo de fantoches. E a [professora] também ajudou a escrever e ela emprestou tipo um teatrinho, assim, está aí, eles vão armar aí. É uma história sobre as abelhas e fala do seu [apicultor] e a gente queria fazer aqui pra vocês [risos]. Fazer a encenação. A gente ensaiou ontem, daí aconteceu um acidente com o vento [risos], foi muito engraçado esse ensaio, a gente não sabe de que jeito vai sair aqui [risos], então se tiver alguma falha, vai desculpando...

4ª ENTREVISTA

Ação objeto da entrevista: Visita realizada por alunos de uma escola da rede municipal de ensino ao EPEPA.

PROJETO - Meliponário didático: Uma estratégia para a conservação de abelhas sem ferrão no semiárido piauiense.

ANA: Bom, vocês sabiam que: as abelhas estão desaparecendo? Já ouviram falar sobre isso? Não? Vixe, mas estão quietos, Teresinha, não deu feijão com arroz para eles, não?

[As crianças sorriem].

ANA: Pois é, as abelhas estão desaparecendo da face da Terra. Já desde 2006, ou seja, já faz mais de 10 anos que os cientistas têm observado isso e agora todo mundo tá observando isso, porque esse desaparecimento está muito grande e chegou aqui também na nossa região. Se vocês perguntarem para os avós e os pais de vocês “ei, vô, quando você era novo via mais enxame passando por aí, enxame de abelha?”, ele vai dizer “com certeza”. Antes a gente via muito mais e hoje a gente vê bem menos. Então, elas estão de fato desaparecendo.

[...]

ANA: Vocês conhecem alguma dessas abelhas aí [se referindo a slide contendo mosaico com diversas imagens de abelhas]?

[Uma criança ergue a mão].

ANA: Já viu? Qual? Aponta lá pra mim, vai lá.

[A criança levanta-se da carteira, vai até o projetor e aponta na imagem uma abelha específica].

ANA: Hmm, essa daí é uma jandaíra.

ANA: Aí, eu faço a seguinte pergunta: como eu posso ajudar? Como vocês acham que vocês poderiam ajudar? Uma pequena coisa. Não precisa ser “salvar as abelhas”, mas aquela pequena coisa, se ela fizer, ela fizer, ela fizer [apontando para algumas crianças], eu fizer, todo mundo fizer, vai dar efeito, não vai? O quê que a gente pode fazer?

ALGUMAS CRIANÇAS: Não poluir o planeta... Não usar agrotóxicos...

ANA: Se eu for plantar, aprender a plantar sem veneno e tem jeito de fazer isso. Vocês vão ver, a gente tá começando ali uma horta. Se vocês plantarem flores nas casas de vocês, como Teresinha fez na escola, como a gente fez aqui, será que ajuda também? Ajuda? E se a gente ensinar aos nossos amigos também, ajuda? Então a gente pode fazer isso, isso e isso. [...] Então, com as abelhas é isso. Conhecer, pra poder respeitar e, aí sim, preservar.

ANA: Meu nome é Ana, eu sou professora aqui da Federal, fui professora da Teresinha, diretora de vocês, inclusive fico muito feliz porque ela participou desse projeto. Ela ajudou a gente, foi junto porque a gente fez tudo com nossas próprias mãos, vocês vão ver. [...] Então, tudo que vocês vão ver foi feito pela gente, a diretora de vocês ajudou muito.

DIRETORA: E ainda pegamos, nos inspiramos e arrumamos a frente lá da nossa escola, agora está bem colorido e a ideia surgiu depois da nossa participação. A gente pegou a ideia e levou pra lá.

ANA: Que bom. É isso aí, multiplicar.

ANA: E aí, tem alguma coisa que vocês querem perguntar ou já posso guardar as bichinhas?

CRIANÇA: Uma pergunta. Tem abelhas maiores sem ferrão também?

ANA: Tem. Quer ver? Mostra a munduri pra elas [falando com seu discente]. Mas não precisa abrir, só mostra ela por fora, porque a munduri está muito fraquinha.

SOBRE CONTEXTUALIZAÇÃO

E é isso, a gente está sempre nessa de ensino, pesquisa e extensão, junto. Na universidade as disciplinas que eu dou eu tento sempre puxar, trazer para **contextualizar**, porque é isso que tem que ter na Ledoc. Até para fazer sentido pra eles, então é sempre um desafio dar aula na Ledoc. Só que é difícil porque os alunos chegam pra gente com um nível muito ruim, praticamente analfabetos. O vestibular deles não é o Enem [...] Dentro do ensino eu tento **contextualizar** e a forma que eu tenho disso acontecer é, realmente, puxando eles para a extensão e a pesquisa, é sempre assim.

Então primeiro a gente **contextualizou**, né, os alunos tiveram aula, eles assistiram filmes, sobre essa entre outras questões também, não só agrotóxicos, mas o foco para a atividade de campo ficou mesmo os agrotóxicos. Depois de toda essa parte de **contextualização teórica**, né, também filmes, eles também relataram coisas durante a aula que eles já viram acontecer, de intoxicação por agrotóxico, né, eles contam. Então depois de tudo isso, eles apresentaram...

Acho que o que foi determinante foi porque eles se identificaram com o assunto, porque muitos tinham passado por alguns ou conhecido pessoas que tiveram algum problema de intoxicação, né. Então acho que foi a **contextualização** que foi o que contribuiu bastante assim. Eles se animaram pra pesquisar isso e também o momento atual que a gente tá vivendo. Está sendo muito falado sobre isso, está sendo um problema, principalmente pra quem é do campo.

Acredito que tenha sido contemplado, né. Eu acho super importante, sim, porque precisa pra fazer sentido pra eles. Eles têm que ter um sentido para o que eles estão fazendo. Então isso acaba, essa **contextualização** traz a importância de fazer sentido. Aí quando eles também colocam situações que eles presenciaram, que eles viram, você vê que eles realmente estão **contextualizando**, né

SOBRE DAR SENTIDO

E daí eu comecei a perceber e fazer as análises, que a análise físico-química era um raio X do manejo que o apicultor fazia. Tudo que ele fizesse ali, eu ia pegar no mel, de certo ou de errado. Então muito daí, foi assim que eu comecei a **dar sentido** pra esse TCC que eu não gostava num primeiro momento. Daí eu passei a me apaixonar por aquilo e trabalhei muito tempo com isso.

SOBRE O ENSINO

Daí é bom porque eles quebram o gelo, eles conseguem controlar o tempo, os próprios alunos que estão brincando de ser banca, eles já tão desenvolvendo o senso crítico para pesquisa, de como é que uma apresentação tem que ser, acaba sendo bem surpreendente. Nessa parte do ensino o grupo atua dessa forma. Eu ministro algumas disciplinas que não tem nada muito a ver comigo, apesar de eu ser bióloga, mas estou propondo colocar uma optativa de apicultura.

Tem a programação das aulas, né, e acho que só. Até mesmo na aula, às vezes, eu tenho uma ideia e aí eu posso mudar o planejamento, entendeu? Se eu tiver uma ideia em sala de aula, “opa, perai”. Essa mesmo dos agrotóxicos. Foi uma coisa que fui pensando, fui pensando, eu vi que foi tomando força...

SOBRE O GEPA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

De todos os aprendizados da vida mesmo, pra mim o GEPA é o que eu quero fazer, que eu gosto, é onde eu posso exercitar o que eu acho que fui predestinada a fazer, que é cuidar das abelhas, que é essa parte da apicultura. Tive algumas decepções. Não é tudo que é do jeito que a gente gostaria. Agora estou tentando me reinventar na questão da Educação Ambiental mesmo e de fato legitimando o desaparecimento das abelhas. É

real, é legítimo e aí, dentro disso, dentro da minha formação, quer dizer de agora, porque minha formação não é na área da Educação. Isso pra mim é uma coisa nova, apesar de eu ser uma educadora, mas eu não tenho base de licenciatura, de Pedagogia, nenhuma, então o contato com o Gardner me fez pensar muito nisso e me faz me reinventar a cada dia nesse sentido. [...] Minha vida é o GEPA. Se o GEPA se abala eu também me abalo, fico muito chateada. E fico muito feliz também com as coisas boas que acontecem.

[Entrevista concedida no ano de 2017. Consta em capítulo de livro que consiste em coletânea com relatos de pesquisa e ações do GEPA, publicado no Salipi em 2017].

APÊNDICE D – Roteiro de Observação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
 CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Título da pesquisa:

Docência universitária: práxis criadora mediada por ensino, pesquisa e extensão

Objetivo principal:

Compreender mediações que constituem possibilidade real da docência universitária ser práxis criadora.

Específicos:

- Conhecer os motivos que orientam o professor no desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão;
- Interpretar as significações produzidas pelo professor sobre as ações constitutivas da docência universitária;
- Analisar as condições materiais que determinam as ações realizadas pelo professor no exercício da docência universitária;
- Analisar indicativos das relações teoria e prática da docência universitária.

Local da observação: Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, Picos, Piauí.

Aspectos a serem observados:

- Ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo professor;
- Condições materiais disponíveis para o desenvolvimento dessas ações;
- Tempo e espaços em que ocorrem as ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo professor.

APÊNDICE E – Quadro de Indicadores e seus Pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Quando eu iniciei, agora falando da pesquisa, eu iniciei com um tema que eu não gostava, que era a análise físico-química de mel. E eu tinha que dar sentido para aquilo porque eu não gostava no início, mas era o que a orientadora queria que eu fizesse</p> <p>CT⁴¹: A necessidade de dar sentido à pesquisa, pois ela não gostava.</p> <p>E daí eu comecei a perceber e fazer as análises, que a análise físico-química era um raio X do manejo que o apicultor fazia. Tudo que ele fizesse ali, eu ia pegar no mel, de certo ou de errado. Então muito daí, foi assim que eu comecei a dar sentido pra esse TCC que eu não gostava num primeiro momento. Daí eu passei a me apaixonar por aquilo e trabalhei muito tempo com isso.</p> <p>CT: A relação da pesquisa com o trabalho realizado pelo apicultor dando sentido ao TCC e desenvolvendo sentimentos positivos.</p> <p>Então eu não precisava ir muito pro campo, na verdade, que era o que eu gostava, pra eu saber o quê que eles estavam fazendo e era engraçado que eu falava “olha, senhor [apicultor], o senhor fez isso, isso e isso. O senhor jogou muita fumaça na hora de colher o mel” e ele “como é que você sabe disso?”. Daí eu falei “porque eu estou vendo aqui, olha esse resultado bem aqui de sólidos insolúveis revela isso” e ele “ah tá, né”, eu: “é, tudo que o senhor fizer vai sair aqui, eu vou ver, eu vou saber”. E assim, eu consegui dar um sentido que eu gostasse mais para o trabalho, para essa pesquisa. Com isso a questão da extensão e da pesquisa não se separaram durante a minha graduação.</p> <p>CT: Embora não fosse à campo, o retorno dado ao apicultor se tornou fonte de sentido para a pesquisa.</p> <p>Acho que levar essas informações pra uma associação, como eu até mencionei em sala de aula. Sim, acho que essa parte de ir, como a gente fez lá no seu Luís, eu gosto de ir pra comunidade mesmo e levar essas informações de uma forma menos quadrada, da forma que é na universidade, pra que eles possam ser tocados.</p> <p>CT: A professora considera a possibilidade de levar as informações para uma associação, pois ela gosta de abordá-las de uma forma menos “quadrada”, diferente de como acontece na universidade, para sensibilizar as pessoas da comunidade.</p>	<p>1</p> <p>“Eu tinha que dar sentido para aquilo” - O retorno dado à comunidade sendo fonte de sentidos para a pesquisa</p>
<p>As ideias das pesquisas, elas acabam saindo dos contatos com os produtores. Então, por exemplo, essa questão do nim, do nim indiano, né, essa árvore que todo mundo fala “ah, mata a abelha, mata a abelha”. Pronto, saiu de uma ida para uma associação e os apicultores começaram a perguntar e eu estava com a minha aluna, aluna na época porque já se formou. Falei “vamos pesquisar isso aí?”, “vamos”. Submetemos o PIBIC-FAPEPI, foi contemplado, ganhou, virou capítulo de livro, foi apresentado e foi feito, mas saiu dali.</p> <p>CT: Os temas de pesquisa são gerados a partir do contato com os produtores.</p> <p>Ah, e um dos trabalhos, mas não dessa disciplina vai ser apresentado num concurso de Ideias da Fazenda [...]. O trabalho foi feito porque no período seco a gente perde muito enxame de abelha dessa apis, aí a gente elaborou uma forma de minimizar esse problema, principalmente em relação à questão da água, a gente ofereceu água</p>	<p>2</p> <p>“Vamos pesquisar isso aí?” - As relações produtivas como fonte das problemáticas de pesquisa</p>

⁴¹ CT: Conteúdo Temático

<p>internamente, na colmeia. A gente criou uma metodologia, um protótipo pra esse fornecimento interno e a gente viu que teve muito bom resultado. Aí a gente repassou essa informação para os apicultores. Eu ensinei eles no campo a fazer e alguns levaram muito adiante essa coisa, até eles aprimoraram algumas coisas com o que eles têm, de material. Acho até que ficou bem legal o que eles fizeram e eles estão usando até hoje. [...] foi o TCC de uma aluna que hoje está no mestrado, trabalhando com abelha. Ela seguiu adiante, tá no mestrado aqui em Petrolina.</p> <p>CT: O TCC de uma de suas discentes consistiu na elaboração de um protótipo para minimizar o problema da perda de enxames de abelhas apis no período seco.</p> <p>Aí continuei trabalhando com análise físico-química. Mas já era voltado para um tipo específico de mel, que era o mel do cajueiro, que o professor que foi meu orientador disse que tinha voltado recentemente de uma feira de prospecção de produtos brasileiros na Alemanha e ele foi representando o mel né, apicultura... Aí o pessoal lá na Alemanha, na Europa, eles tinham esse interesse pelo mel do cajueiro. Então ele [orientador] voltou com essa ideia, que eu fizesse então o mestrado nessa área e fui fazer com o mel do cajueiro.</p> <p>CT: A pesquisa de mestrado abordou o mel do cajueiro com base no interesse do comércio europeu por esse produto.</p> <p>Aí na pesquisa eu percebi que era importante trabalhar com um tipo de certificação que é muito pouco utilizada no Brasil, mas na Europa é muito, que diz respeito às denominações de origem. Então, por exemplo, o champanhe, o quê que é o champanhe? Champanhe é um vinho caracterizado como espumante da região de Champagne na França. Só existe ele. [...] Aí com o mel do cajueiro eu percebi que seria isso possível. E aí eu fui pro doutorado continuando a pesquisa nesse sentido. Então penso que também era uma forma de unir a pesquisa à extensão porque ter uma certificação agregaria valor ao produto e as associações vinculadas àquela região, então pensando numa aplicação daquela pesquisa.</p> <p>CT: A pesquisa de doutorado abordou a certificação do mel para agregar valor ao produto e às associações da região, sendo uma forma de unir a pesquisa à extensão.</p>	
<p>A própria escolha de trabalhar com uma área que não tem como, é impossível destacar a extensão do ensino e da pesquisa, que é a apicultura. Então, por si só, ela já é uma atividade econômica, uma atividade zootécnica, né, não tinha mesmo...</p> <p>CT: A especificidade da apicultura demanda uma relação próxima entre ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>E ensino também porque dava curso lá [no centro de tecnologia], a gente deu curso pros bombeiros, de remoção de enxame, que daí já era mais extensão, mas era curso né. Dava curso para os próprios alunos quando eles iniciaram, eu fazia capacitação com eles, trazia às vezes alguém, outra pessoa pra vir falar, por exemplo, sobre criação de abelha nativa. Trouxe uma amiga minha que sabia mais do que eu sobre isso. Lá a gente fazia tudo, tudo junto e misturado.</p> <p>CT: O grupo realizava ensino e extensão no centro de tecnologia.</p> <p>A gente consegue unir muito pesquisa, ensino e extensão. Com as ações do grupo de pesquisa que se reúne de 15 em 15 dias, com apresentação de artigos, que eles leem e apresentam para o restante do grupo. Quando tem pra defender TCC é feita também uma reunião específica para que os alunos possam apresentar os trabalhos, os autores apresentam. Eles apresentando eu faço uma banca de mentirinha e eles têm que avaliar os colegas. Daí é bom porque eles quebram o gelo, eles</p>	<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">“A gente fazia tudo, tudo junto e misturado” – As relações ensino, pesquisa e extensão</p>

<p>conseguem controlar o tempo, os próprios alunos que estão brincando de ser banca, eles já tão desenvolvendo o senso crítico para pesquisa, de como é que uma apresentação tem que ser, acaba sendo bem surpreendente. Nessa parte do ensino o grupo atua dessa forma.</p> <p>CT: O grupo une ensino, pesquisa e extensão. A defesa prévia do TCC, por exemplo, favorece o desenvolvimento do senso crítico para a pesquisa.</p> <p>Então dá para ser pesquisa e ser extensão. Porque eu posso mostrar para as pessoas que não conhecem elas [abelhas solitárias], como elas atuam, como elas fazem ninho e posso testar também em termos de pesquisa quais são esses materiais, qual é o diâmetro do orifício que elas preferem pra poder fazer o ninho.</p> <p>CT: O novo projeto será extensão por mostrar às pessoas o que elas não conhecem sobre as abelhas solitárias e será pesquisa por permitir testar os materiais que atraem essas abelhas para fazer o ninho.</p> <p>Sensibilizar as pessoas para atividades que sejam coerentes com o semiárido [...] e também no sentido de promover entre os alunos que seja um lugar para que eles possam exercitar, por exemplo, a docência também. São eles que dão as palestras, são eles que são os monitores na hora de pegar os meninos, as crianças, irem levando, explicando, a gente deixa muito isso pra eles propositalmente. Eu acompanho, os outros professores também acompanham, mas às vezes a gente deixa só eles. E também ele tem servido para que sejam feitas as pesquisas. Estamos finalizando o terceiro TCC que foi realizado no EPEPA, na área da educação, pesquisas na área da biologia, a gente tá trabalhando com a ecologia daquelas abelhas.</p> <p>CT: O EPEPA como espaço para aprendizado da docência e desenvolvimento de pesquisas.</p> <p>Então tem pesquisa, tem extensão porque recebemos muita gente e ensino porque são os alunos que ministram as palestras e mostram lá na prática as coisas.</p> <p>CT: O EPEPA como espaço que permite realizar ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>Eu queria ser exclusivamente pesquisadora ou extensionista, assim, porque pra mim as duas coisas não se separam, não. Totalmente junto na minha cabeça. Não viu a professora [nome] falando “a sua orientadora é louca”? [risos] Na minha cabeça funcionam essas duas coisas sem separação.</p> <p>CT: O desejo era de ser pesquisadora ou extensionista, entendendo que essas duas dimensões não se separam, pois estão totalmente juntas.</p>	
<p>Aí sim começaram as investidas na área de ensino, assim, porque eu tinha que fazer o estágio docência, né, daí começou assim.</p> <p>CT: As primeiras experiências de ensino por meio do estágio de docência do mestrado.</p> <p>Eu fui chamada para a possibilidade de uma bolsa DCR, que é Desenvolvimento Científico Regional. [...] Aí, sim, foi onde eu comecei a trabalhar mais com ensino, porque já como pesquisadora... [...] Ministrava aula e também orientava TCC. Então já começou a ir mais para o ensino.</p> <p>CT: O fato de ser pesquisadora trouxe mais possibilidades de atuar no ensino.</p> <p>Depois eu passei para o Curso de Zootecnia mesmo, dando aula de apicultura, foi a única vez na vida que eu consegui dar aula numa faculdade, numa universidade, tirando as vezes que eu substituí o professor, mas eu tendo a cadeira de apicultura foi a única vez, foi nessa instituição particular, em 2012. Aí foi ótimo, eu adorei,</p>	<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">“O ensino saiu pela tangente” - Aproximação com o ensino por demandas diversas e distanciamento pela área das disciplinas ministradas</p>

porque eu montei o apiário, fazia as coisas, cheguei a ser a coordenadora de extensão da instituição, porque sempre tive esse perfil, de extensão. A gente fez vários trabalhos com todos os cursos, a gente ia pra uma comunidade lá em Timon.

CT: A professora destaca seu perfil extensionista e os sentimentos positivos e a intensificação de ações extensionistas gerados pela única oportunidade de realizar ensino na área de apicultura.

Eu ministro algumas disciplinas que não tem nada muito a ver comigo, apesar de eu ser bióloga, mas estou propondo colocar uma optativa de apicultura.

CT: A professora ministra disciplinas que não tem muito a ver com ela.

Eu não me via muito como professora, eu não me via. Eu me via mais trabalhando tipo numa Embrapa, ou numa instituição de extensão como a Emater. **Acho que foi a própria vida acadêmica que me conduziu.** Mas depois eu gostei, óbvio, né. Eu gosto de dar aula, eu gosto de estar no ensino. Mas no início, não. **Eu queria ser exclusivamente pesquisadora ou extensionista,** assim, porque pra mim as duas coisas não se separam, não. [...] **Então eu não me via muito na docência. Eu comecei porque eu tinha necessidade, ter a docência para poder entrar em um concurso das universidades,** porque eu estava vendo que aparecia muito mais concursos para as universidades do que para os órgãos de pesquisa. **O ensino saiu pela tangente, por uma necessidade mesmo, mas eu não tinha aspiração de ser professora.**

CT: O desejo era de ser pesquisadora ou extensionista, mas a necessidade de ingressar na universidade para realizar essas ações conduziu ao ensino.

Foi assim porque **eu comecei na docência por assim dizer como instrutora, a própria extensão me puxou para docência.** Porque a experiência inicial que eu tive com a docência foi lá com os primeiros apicultores, mostrando que o mel era o raio X do que ele fazia, explicando o que era cada coisa. **Ali já era docência, já era ensino,** mas, assim, não era a primeira opção.

CT: O ensino já era realizado quando ocorria a instrução de apicultores, o que foi desencadeado pela extensão.

Acho que foi a própria vida acadêmica que me conduziu. Mas **depois eu gostei, óbvio,** né. **Eu gosto de dar aula, eu gosto de estar no ensino.** Mas no início, não.

CT: A professora passou a gostar de realizar ensino.

Ah, sim, **eu dou aula de anatomia humana.** Tipo, assim, **nossa, eu não trabalho com isso.** [...] Depende do meu humor também, né [risos], tem tudo isso porque professor não é robô. Tem hora que a gente tá mal humorado, tem hora que a gente tá triste, tem hora que a gente tá alegre, tem hora que a gente tá doente, **tem disciplina que me anima, tem umas que mesmo não me animando muito você vai.**

CT: A professora ministra disciplina que não está relacionada com sua área de estudos, mas ministra mesmo aquelas disciplinas que não lhe animam muito.

Eu comecei a distribuir meu currículo nas faculdades particulares e fazendo os concursos. [...] Então **eu comecei a distribuir meu currículo** nesse sentido também, **pra ver se eu ficava mais competitiva nos concursos. Comecei a dar aula** numa faculdade no Maranhão, no curso de Enfermagem. **Não tinha nada a ver com a minha área, mas era o que tinha pra hoje** então vamos lá.

CT: A necessidade de tornar o currículo mais competitivo para ingressar na universidade leva ao ensino em outras áreas.

<p>Eu também atuei como instrutora do SENAR. SENAR é o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, na apicultura. Então viajei muito o estado do Piauí e também Maranhão, também fui do SENAR Maranhão, ministrando cursos para os produtores. Além de eu gostar, porque eu gosto muito de viajar, então eu conhecia lugares e acabava me envolvendo com a vida daquelas pessoas, então eu gostava, era também um meio de ganhar dinheiro e aprendia muita coisa também, porque cada região tem sua especificidade e uma forma de manejar as abelhas e tal.</p> <p>CT: Sentimento positivo e aprendizado gerados pelo envolvimento com pessoas das comunidades visitadas.</p> <p>Ah, eu fico feliz, né. Uma escola bem aqui do lado da gente e é ruim pensar que uma baita de uma universidade pouco participa, se a gente for ver. Temos uma resposta dessa, mostrar que sim, tem essa interação, pode ter, é possível que tenha, a gente fica feliz, eu fico feliz.</p> <p>CT: Sentimento de felicidade diante da interação que ocorreu e pode ocorrer entre a universidade e uma escola da comunidade, oportunizada por experiência no EPEPA.</p> <p>Ah, foi muito bacana, foi satisfatório, foi emocionante, eu me emocionei várias vezes ali com seu [apicultor]. O irmão dele depois veio falar comigo de cantinho, porque o irmão dele mora em São Paulo, aí ele falou “olha, obrigado por você trazer isso aqui, porque realmente o [apicultor] tá dando continuidade ao trabalho do meu pai de preservação dessas abelhas”. Eu fico emocionada com essas coisas. A dona [esposa do apicultor] chorou, ficou emocionada e tudo e tal. Então eu fiquei muito feliz.</p> <p>CT: Sentimentos de satisfação e de felicidade diante da reação dos participantes da visita à comunidade de Paulistana.</p>	<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">“Acabava me envolvendo com a vida daquelas pessoas” - Sentimentos positivos desenvolvidos na relação com a comunidade</p>
<p>Na UESPI eu fiquei dois anos e meio. Não, fiquei dois anos. Aí, montei o GEPA que é o grupo que eu coordeno até hoje, montei na UESPI. Montei na UESPI de Campo Maior. Só que lá não foi cadastrado, porque como eu era substituta eu não podia cadastrar no diretório de grupos do CNPq. Então ele existia, mas não existia, não era institucionalizado. [...] Quando eu vim pra cá, aí, sim, eu pude institucionalizar ele.</p> <p>CT: A institucionalização do grupo, que na prática já existia desde a UESPI, aconteceu apenas após mudança de vínculo institucional mediante seu ingresso na UFPI.</p> <p>Eu atuava lá [no centro de tecnologia], aí a gente começou a fazer pesquisa. Porque era bom, porque a gente tinha o espaço, coisa que aqui no campus a gente não tem e quem trabalha com apicultura precisa de espaço.</p> <p>CT: O grupo passou a realizar pesquisa porque tinha espaço para isso.</p> <p>Eu consegui aprovar 8 bolsas pelo PIBEX, sendo 5 bolsas mesmo que tinha dinheiro e 3 voluntárias, foi muita coisa. Era muito legal porque eu via que mesmo lá sendo longe os alunos iam, sabe. [...] Mas em relação ao grupo eu percebo que quando a gente trabalhava lá que tinha um monte de condições adversas, mas tinha um espacinho só nosso, a coisa fluía mais, mesmo sendo longe. Porque eles tinham que gastar pra ir lá, não tinha restaurante perto, às vezes a gente passava o dia todo lá, fazia comida lá, tinha fogão, às vezes faltava gás... Ah, era um Deus nos acuda, mas rolava.</p> <p>CT: Apesar das condições adversas do centro de tecnologia, o trabalho do grupo acontecia porque tinha espaço próprio e conseguia apoio financeiro por meio de bolsas PIBEX da UFPI.</p>	<p style="text-align: center;">6</p> <p style="text-align: center;">“Tinha um monte de condições adversas, [mas] a coisa fluía” - Condições institucionais que favorecem e/ou dificultam o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão</p>

Aí a gente começou a pedir bolsa PIBEX. **A gente conseguiu bem menos devido a situação** dos cortes, da crise, quer dizer, não tinha corte naquele tempo, **era o contingenciamento**. Então, já tinha isso e quando pedi de novo o PIBEX, diferentemente do viveiro que foi lá no [centro de tecnologia], **foi muito menos bolsa, foi só uma bolsa**.

CT: Redução de bolsas da UFPI devido a contingenciamento do orçamento da universidade.

A gente tem diárias no nosso curso [Ledoc] porque **a gente tem recurso nosso**. Então caso a gente não consiga o transporte, a gente vai disponibilizar diária. **Nem que eu peça pra mim, entendeu, e eu libere pra eles**. Se não puder pedir por eles. Mas **o curso tem dinheiro para eles irem, ainda mais que eles vão apresentar trabalho**.

CT: A Ledoc dispõe de recursos financeiros para auxiliar a participação de discentes que apresentam trabalhos em evento científico e a professora se disponibiliza para dividir recursos com os mesmos.

O microscópio, **os equipamentos são da instituição. Mas reagentes, vidraria. Tudo é meu**, que eu comprei. Ah, mas **a instituição colaborou, sim. Ela forneceu o carro, nunca negou transporte pra gente**. Paulistana não é perto, né. Mesmo no dia de sábado, foi. Então, **a instituição colaborou, sim**. Penso que sim. Só **não colaborou mais porque não está tendo condição**, não tem condição, né, é isso. **O que eu sinto falta bastante**, como eu disse desde o começo, **é da gente ter uma sala. Isso é muito ruim, não ter sala**. Isso é péssimo.

CT: Reagentes e vidraria utilizados na pesquisa foram adquiridos com recursos da professora. Equipamentos e transporte foram fornecidos pela instituição que não colabora mais porque não tem condições para isso, mas a falta de um espaço para o grupo ainda é algo muito ruim e péssimo.

Outra coisa que a gente teve dificuldade foi um mês, de dezembro, acho que foi dezembro que **não teve renovação do contrato dos motoristas com a universidade e a gente ficou sem carro**. Isso foi **uma dificuldade que não estava prevista**. Acho que mais isso, de dificuldade.

CT: A não renovação do contrato dos motoristas levou à falta de transporte para Paulistana. Foi algo que não estava previsto e se tornou uma dificuldade.

Aqui até hoje **eu não tenho sala. Nem eu, muito menos o grupo, um grupo de pesquisa que é atuante dentro do campus**. A gente já lançou livro, a gente já apresentou muito trabalho, temos projeto, o grupo é cadastrado no diretório do CNPq. Então, assim, **podia ter uma sala**, né. Mas, **nunca tivemos**.

CT: O grupo que é atuante na UFPI nunca teve um espaço próprio.

A gente levou em 2016, 10% dos trabalhos do Brasil eram nossos, 10% é muita coisa. Era daqui, era nosso. Então assim, **a gente dava resultado. Mesmo com toda adversidade**. Então **lógico que todo mundo achava lindo** “olha, estão lá, mesmo com tudo e todos... estão lá, estão trabalhando”, **meritocracia total**. Só que não era isso, **a gente não tava mais satisfeito, porque a gente não tinha água, não tinha papel higiênico**, entendeu? [...] **Aí começou uma coisa pegar muito**, porque lá é um lugar ermo, **não tinha nenhuma segurança**. E se uma menina dessa fosse estuprada ali, entendeu? Ou um aluno, um rapaz, sei lá, fosse assaltado? Acontecesse alguma coisa.

<p>CT: Apesar dos resultados positivos e do reconhecimento por parte de terceiros, a falta de condições de trabalho adequadas e de segurança gerou sentimento de insatisfação.</p>	
<p>Então vim atuar nesse [centro de tecnologia], porque foi para isso que eu vim. [...] Então, tipo, eu ficava de manhã aqui e de tarde eu ia pra lá. Aí foi assim, foi começar do zero mesmo porque estava tudo jogado, tudo empoeirado, tudo largado... Aí pegar, fazer todo o cadastrado de reagentes que tinha no laboratório, equipamentos, fazer tudo em planilha, ver o que estava vencido, o que não estava, descartar o que já estava vencido, arrumar, colocar na ordem, ácido, sal e base, os reagentes, arrumar tudo, mandar vir calibrar, só que daí começava, né. Tinha que ir atrás do técnico daqui para ir pra lá, porque lá não tinha ninguém. Aí começou a briga [...].</p> <p>CT: O trabalho iniciado no centro de tecnologia foi árduo.</p> <p>Aí a gente foi montando e foi mesmo assim do zero. Muito trabalho, muito calo na mão, muita coisa, praticamente tudo com nosso dinheiro.</p> <p>CT: Trabalho árduo e investimento financeiro do grupo para construir o EPEPA desde o início.</p> <p>Aí a gente pegou e começou a fazer e começou a fazer mesmo, a gente começou a fazer do nada, capinar ali, tirar o mato, tirar entulho, tinha muito entulho, tiramos carradas e carradas de entulho, nós e os alunos. A universidade forneceu algumas coisas, funcionário para alguns serviços, mas não tanto. O grosso mesmo fomos nós. Aí começamos. Eu fui no Ibama, fui atrás de madeira de apreensão... Daí fizemos todo o desenho e começamos a pensar no nome [...].</p> <p>CT: O grupo realizou o trabalho pesado de construção do EPEPA, pois a universidade só forneceu alguns serviços.</p> <p>Aí eu fui no Ibama, consegui essas madeiras, essas madeiras vieram para a UESPI, eu pedi lá para o diretor... Assim, a madeira só veio, mas já foi doada pelo Ibama e estava lá na UESPI, pegamos lá. Assim, tudo a gente. A gente que contratou um caminhão, levantou aquelas madeiras, linha, tudo, tinha linha, tinha caibro, tinha um monte de madeira lá e a gente que botou, haja força!</p> <p>CT: Investimento e força mobilizados no deslocamento de material para construção do EPEPA.</p> <p>Não sei se você já reparou que são soltas umas vacas aqui no campus [...]. O que a gente passou um ano tocando vaca. A [discente] morava na Residência e saía correndo, tocando vaca. Isso no começo, as plantas estavam pequenininhas, as mudas brotando, quando chegava a vaca tinha pisoteado tudo, tinha comido tudo, feito cocô por tudo. A gente pedia para que não deixassem as vacas entrarem, elas não são matriculadas [risos], não dava, né! O que a gente teve que fazer? A gente tirou do bolso a cerca. Aquela cerca que você vê lá. Tudo, Lucélia, praticamente tudo foi tirado do bolso. Só não foi tirado do bolso o viveiro que foi a FETAG que fez, Federação de Agricultores e Agricultoras do Piauí, e a madeira do Ibama, o resto tudo fomos nós. Ah, o pessoal do Mel Wenzel doou a tinta usada para pintar o muro. O restante foi tudo a gente. E daí a gente teve que fazer a cerca também, saiu do bolso, por causa das vacas. Isso tudo custa dinheiro, né. Então, assim, essa parte de apoio era uma necessidade e continua sendo porque precisava, mas fora isso, não.</p> <p>CT: O grupo precisou investir dinheiro na construção de uma cerca para o EPEPA, pois não houve mais apoio institucional para resolver o problema de vacas que invadiam o local.</p>	<p style="text-align: center;">7</p> <p style="text-align: center;">“Haja força!” - Energia mobilizada junto ao GEPA no desenvolvimento das ações</p>

<p>O negócio foi que quando a gente saiu do [centro de tecnologia] foi um negócio tão assim brutal, que eu fiquei deprimida. Fiquei mesmo muito deprimida, precisei tomar remédio, ficou ruim. Porque a gente saiu de lá contra tudo e todos. CT: A saída do centro de tecnologia levou à depressão e a professora precisou recorrer a remédios.</p> <p>E não adiantava, você passava como louca, mesmo você tendo razão, entendeu? Você passava como louca, histérica, mal-amada como fui chamada, e não resolvia. Falei “ai, cansei”. CT: A imagem que os outros produziram acerca dela e a não resolução dos problemas gerando sentimento de cansaço.</p> <p>Aí o diretor [de uma cooperativa] se voltou contra mim porque não queria que saísse e ele estava apoiando. Era o único que apoiava. Só que não tinha condição, ele não entendia essa visão que eu tinha de preocupação com os alunos. Aí foi isso, a gente saiu no escuro da noite porque ele reteve a chave, não queria dar, só se fosse com um funcionário dele, olha a humilhação, pra gente tirar nossas coisas que ele verificasse que fosse tudo nosso o que a gente estava levando, enlouqueceu. E esse funcionário só podia fazer isso na parte do final da tarde. [...]. Até hoje tem coisa jogada que eu não sei nem aonde, perdida. Foi um Deus nos acuda. CT: Sentimento de humilhação gerado pelos conflitos que marcaram a saída do centro de tecnologia.</p> <p>Quando aconteceu isso eu caí em depressão, fiquei deprimida, deprimida mesmo, fiquei arriada. Olha, eu nunca tinha ficado assim na minha vida, nunca. Nem imaginava que era tão ruim assim esse negócio de depressão. Achava, com preconceito, o que todo mundo pensa “ah, vai trabalhar que passa”. Mas eu fiquei arriada mesmo, acabada. Aquilo pra mim foi demais. CT: Sofrimento depressivo gerado pela saída do centro de tecnologia.</p> <p>E lá [centro de tecnologia] realmente tinha salas, tinha espaço, tinha laboratório e só era eu e os alunos lá. Aí quando eu voltei pra cá... Eu não aguentei ficar lá, fiquei até muito tempo, fiquei uns dois anos lá e não aguentei mais porque era um descaso. A gente produziu muito lá e não davam nenhuma contrapartida, o Governo do Estado. E o que mais pegou pra mim foi a questão de segurança, né, por causa dos alunos, realmente a maioria é menina e não era sempre que eu estava o tempo todo com eles e mesmo que eu tivesse, se entrasse um ladrão eu não ia fazer nada, eu não ia poder fazer nada [risos]. [...] Enfim, daí eu saí de lá, foi um processo bem chato e voltei pra cá definitivamente. CT: Saída desagradável do centro de tecnologia devido ao descaso.</p> <p>Aqui até hoje eu não tenho sala. Nem eu, muito menos o grupo, um grupo de pesquisa que é atuante dentro do campus. [...] Então pra mim, pessoalmente, foi muito triste me deparar com essa situação. Então eu fiquei deprimida, fiquei realmente... Entrei em depressão, precisei ir a médico, fiquei mal e os alunos também ficaram mal, ficaram chateados. CT: Se deparar com a nova situação gerou sentimento de tristeza na professora e os alunos ficaram chateados. A professora ficou deprimida e precisou recorrer a tratamento médico.</p>	<p style="text-align: center;">8</p> <p style="text-align: center;">“A palavra agora é essa: se reinventar” – Mudança nos modos de enfrentamento das situações</p>
---	--

Eles não queriam que a gente sáísse de lá e ao mesmo tempo **não queriam nos dar condições**. Então ficou um impasse, um dilema e muita coisa chata aconteceu [...]. Aí quando eu comecei a perceber que a coisa não era tão bonita **eu comecei a cobrar da UFPI** que se não pudesse dar condições, que nem era responsabilidade dela, mas uma vez que ela assumiu o convênio, ela tem que dar uma contrapartida pelo menos para o professor dela que está lá. E não tinha isso. **Eu conversava muito com o reitor**, só que o reitor também tinha dificuldade porque ninguém conseguia solucionar aquela questão do [centro de pesquisa]. **Já mandei carta pro governador**, uma vez já chegou a ter, ia ter uma audiência e não teve com o governador... Olha, **eu sei que eu já fiz tudo que você puder imaginar com os políticos, e briga, brigava muito**.

CT: Os esforços empreendidos junto à UFPI, ao governador e demais políticos na exigência por melhores condições de trabalho no centro de tecnologia.

Eu metia a boca mesmo, botava no facebook, botava mesmo, queria ver o oco, **enquanto não resolvesse eu não ia parar**. Não, **eu achava demais**. **Eu brigava muito**, meu Deus, como eu mudei, graças a Deus. **Eu era briguenta demais**.

CT: Postura de enfrentamento por meio de briga em prol de melhores condições de trabalho.

Lá também funcionava para os apicultores fazerem a cera das abelhas, fazerem as lâminas de cera que eles utilizam. [...] E essa cera vale muito dinheiro e daí sumiu 50 mil reais em cera de lá e a gente estava lá. Então a polícia federal ia vir e investigar a gente também. Tudo bem, era o papel da polícia, né, mas a UFPI não viu isso com bons olhos. [...] Então quando a direção do campus me chamou e disse “a senhora tem que sair de lá”, eu falei “peraí, **eu estou há tempos já falando dessa problemática que eu quero sair** [...] Não é por isso que eu quero sair de lá e que eu vou sair, não é porque vocês estão dizendo que tenho que sair. Não estou saindo corrida, **eu estou saindo porque não dá mais, é um desrespeito isso**”.

CT: As condições de trabalho geram sentimento de desrespeito e culminam com a saída do centro de pesquisa.

Eu brigava muito, meu Deus, **como eu mudei**, graças a Deus. Eu era briguenta demais.

CT: A professora mudou.

Lá na UFPI a gente não vai ter espaço pra nada. A gente tem que distribuir essas colmeias, pegar essas coisas e meter sabe lá Deus aonde. Parte eu vou levar para Campo Maior”, tinha umas alunas que tinham casa, né, moravam em casas e guardavam na casa delas o que desse. Muita coisa foi dada. “O bom **aqui** é porque a gente tem nossas coisas organizadas e **tem espaço, lá na UFPI não vai ter. A gente tem que se realocar, se reinventar lá porque não tem espaço**, só que aqui tem esse, esse e esse problema”.

CT: A falta de espaço na UFPI demanda a necessidade do grupo se reinventar.

Várias vezes **a gente tem que se reinventar**. Pronto. **Essa foi uma reinvenção, que foi um processo dentro do ensino também porque a gente discutia muito sobre isso, eu e o grupo**.

CT: A reinvenção dentro do ensino por meio da discussão com o grupo.

Eu estou acompanhando elas. Eu não submeti nenhum projeto de pesquisa **desde que eu voltei dessa depressão**. Na verdade, eu não me afastei, eu pedi uma licença de 15 dias. Então, **não me afastei, mas também fiquei mais quieta**, então só acompanhando os projetos de TCC.

<p>CT: A professora ficou mais quieta no desenvolvimento do seu trabalho após a depressão.</p> <p>Tem hora que dá vontade de sair correndo enlouquecida, mas vamos fazendo, vamos se reinventando, vai indo, a palavra agora é essa: se reinventar. Se não, eu tenho um troço. Mas, é assim.</p> <p>CT: A necessidade de se reinventar para manter-se bem.</p> <p>Então, o EPEPA, ele veio, pessoalmente, pra mim, como um processo de reconstrução em relação a minha atuação aqui na UFPI.</p> <p>CT: O EPEPA como reconstrução da relação com a UFPI.</p> <p>Na época eu estava muito deprimida, então eu estava vendo aquilo como uma coisa para ressignificar minha atuação dentro da universidade.</p> <p>CT: O projeto do Meliponário dentro do EPEPA como chance de ressignificar atuação dentro da universidade.</p> <p>A gente submeteu em 2017, em dezembro, pra receber a bolsa em 2018 e ela perdura até hoje. Termina agora, daí vou renovar e já estou com a ideia de um outro projeto de extensão que é o [nome do projeto], agora eu quero ir para as abelhas solitárias. Estou já paquerando com essa ideia há algum tempo e acho que vai dar certo.</p> <p>CT: Pretensão de desenvolver novo projeto de extensão associada à expectativa de que vai dar certo.</p> <p>Eu tenho muito isso mesmo. É uma coisa pessoal. Eu só consigo fazer coisas que me dão sentido, dar sentido é dar prazer. Tá, eu entendo isso e quando eu entendo eu posso me apropriar disso, eu faço isso ser útil... Eu tenho muita dificuldade de fazer uma coisa que eu não quero, que não vejo para quê. Coisa burocrática? Nossa, detesto, porque eu não vejo sentido. Por exemplo, agora mesmo os meninos precisavam terminar de cobrir a palhoça e eu que estava indo buscar a escada e tal, eu falei “não, vão vocês, já sabem aonde é, peguem a escada e tal, se apresentem para os guardas”. Mas dessa última vez o guarda disse “não, tem que pedir para não sei quem e tal”, só faltou me pedir um memorando pra pegar uma escada, poxa. Mas é só um exemplo. Eu não consigo fazer coisas pelas quais eu não tenha prazer e ver uma praticidade nisso, não consigo, não me bote pra fazer. Eu posso até fazer, se eu for obrigada, mas pra mim as coisas têm que fazer sentido e fazer sentido é isso. Qual a finalidade disso? Vai ser bom pra mim, vai ser para o outro? O que vai acontecer? O que vai surgir disso? Isso é uma coisa pessoal, minha, eu funciono assim. Tem umas reuniões que não chegam a nada e minha cabeça já voa, é uma coisa minha isso.</p> <p>CT: As ações que a professora desenvolve precisam fazer sentido e fazer sentido está relacionado ao sentimento de prazer e ao resultado prático que decorrem dessas ações.</p>	
<p>Aí eu tinha já essa vontade de voltar um pouco pra elas [abelhas nativas], mas, assim, de uma forma educativa porque elas estão se acabando, todas as abelhas, né. Isso é um problema seríssimo e as pessoas não conhecem elas, sabem muito pouco sobre elas.</p> <p>CT: Vontade de trabalhar com abelhas nativas, de uma maneira educativa para que as pessoas saibam mais sobre elas.</p> <p>Até tenho enveredado em pesquisa no ensino, mas estou lendo, estou apanhando, tenho toda humildade de falar é difícil pra c***** [risos], não é fazer um trabalhinho assim, não é fácil. Mas tenho me enveredado, perguntando pro pessoal da</p>	<p style="text-align: center;">9</p> <p>“Continuo sendo uma pesquisadora da área das abelhas [nessa] excursão pela área da educação” –</p>

pedagogia, lendo, pegando material pra poder fazer uma coisa pelo menos apresentável, né. Então **tenho me enveredado na área da pesquisa no ensino, porque eu vejo necessidade e vejo que é legal também**, estamos aqui no espaço e não vai pesquisar também? **As crianças que vêm, como que elas aprendem?** Como que é isso na cabecinha delas? Ver uma colmeia, o que é que fica pra elas? Então é isso.

CT: A pesquisa e o estudo na área de ensino são difíceis, mas isso associado ao diálogo com colegas pedagogos vêm sendo realizado para conseguir desenvolver um trabalho educativo “apresentável” considerando como as crianças aprendem.

[O envolvimento com educação ambiental] **me aproximou mais das escolas da rede básica**, entendeu. **Me trouxe mais para o contexto da formação inicial do ser humano, da criança**. Me trouxe mais pra esse lado. Então, como professora universitária, sempre fui da área acadêmica, me trouxe mais, **me aproximou mais dos outros professores da rede de ensino básica, me aproximou mais dos próprios alunos, dos diretores**.

CT: O envolvimento com educação ambiental trouxe maior aproximação com a formação inicial do ser humano e os sujeitos da educação básica.

[...] Até **me aproximou mais dos alunos**, de uma forma, não sei se me aproximou mais deles, porque assim **trabalhar com educação ambiental você acaba se divertindo**, sabe [risos]. Você se diverte, é uma coisa mais solta, a gente pode fazer teatro, **tem essa coisa do lúdico**, né. Quando você está numa área muito técnica, como é a apicultura você não, até pode ter, porque a gente brinca, leva ferroada, nossa [risos] é engraçado, sai correndo, é uma diversão mais hard essa. Mas **trabalhar com educação ambiental você vai brincar mesmo**, que nem quando a gente ficou ensaiando o teatrinho aqui, o vento carregou o teatro, voou. A gente brinca fazendo aqueles fantoches. A gente morre de rir fazendo isso, né. Então **me levou pra uma coisa mais divertida em certos aspectos**. [...] como professora essa foi a maior contribuição dessa mudança de área dentro da própria área, né, porque continuo com abelha. Mas ter vindo pra educação ambiental **acho que deu um leveza**.

CT: O envolvimento com educação ambiental aproximou a professora de seus discentes, pois é uma área mais divertida e lúdica, que lhe trouxe mais leveza.

Foi uma volta de 360 graus, porque mesmo **eu sendo bem extensionista**, eu me considero, sempre fui, desde o início. **Dentro disso, você está sempre exercitando como educadora porque você vai ensinar, mas é uma coisa muito técnica, é uma coisa muito técnica**. Então, **começar a olhar as nuances do processo educativo**, sim, **foi uma volta de 360 graus na minha cabeça**. Eu estou achando muito interessante. Eu vou despretensiosamente, por exemplo, me convidaram para fazer parte de um mestrado que eles estão organizando na área de Ensino de Ciências. Eu tenho a humildade de dizer “olha, não dá pra mim”. Eu não tenho leitura para isso.

CT: O ensino realizado pela professora a partir da extensão consiste em prática educativa muito técnica, por isso passar a considerar as nuances do processo educativo foi algo diferente do que ela costumava fazer.

Então **eu continuo sendo uma pesquisadora da área das abelhas mesmo e não da educação**. E eu respeito muito mesmo porque é uma área bem complexa, envolve muita coisa, envolve psicologia, envolve sociologia, envolve, nossa, tudo. Por isso que eu falo que é uma volta de 360 graus na minha cabeça porque **minha cabeça sempre foi muito técnica**. **Apesar de eu me achar sensível para as coisas, eu me emociono, eu tento fazer as coisas de forma criativa**. Apesar disso, **eu sou técnica, minha área**

desafios e expectativas

é técnica. Por isso eu digo que é um giro, um giro muito legal, muito surpreendente, mas eu sei até aonde que eu vou. **Pode ser que eu consiga ir mais além, mas eu acho muito auspicioso...** Eu vou até aonde eu me sinto confortável e dentro disso eu estou até me surpreendendo com várias coisas.

CT: Apesar de ser sensível e se emocionar no desenvolvimento das suas ações, a professora se afirma como técnica pesquisadora da área das abelhas. Considera a possibilidade ir além na área da educação, mas a classifica como auspiciosa.

Então, começar a **olhar as nuances do processo educativo**, sim, foi uma volta de 360 graus na minha cabeça. **Eu estou achando muito interessante.**

CT: É interessante considerar as nuances do processo educativo.

Então eu continuo sendo uma pesquisadora da área das abelhas mesmo e não da **educação.** [...] Por isso eu digo que é um giro, um giro muito legal, **muito surpreendente**, mas eu sei até aonde que eu vou. Pode ser que eu consiga ir mais além, mas eu acho muito auspicioso... Eu vou até aonde eu me sinto confortável e dentro disso **eu estou até me surpreendendo com várias coisas.**

CT: A professora está se surpreendendo com o que se depara na área da educação.

Esse contato com as crianças, esses trabalhos de TCC que têm saído **na área da educação. Eu estou aprendendo. É legal você aprender.** Você se sente mais jovem até, olha que legal. [...] Então eu **tenho me sentido muito bem**, ainda unindo ao que eu gosto de fazer, **eu consigo ver sentido nas coisas e estou gostando muito.**

CT: A professora está aprendendo, gostando, vendo sentido e se sentindo bem com o que tem sido produzido com o grupo na área da educação.

Assim, porque **eu acho tão difícil, as leituras são tão difíceis.** A cabeça da pessoa que é técnica, para aprender... **É mais fácil vocês aprenderem uma coisa nossa do que a gente aprender uma coisa de vocês**, porque é uma outra forma de escrever, uma outra forma dos textos, uma outra metodologia. A nossa é quadradinha. **É muito mais fácil vocês entrarem na nossa forminha do que a gente sair, quem é técnico.**

CT: A professora acha mais difícil transitar de uma área técnica para a educação.

Pra mim, **essa excursão pela área da educação**, estou falando conceitualmente, eu **me considero educadora desde quando eu era instrutora**, ali já estava rolando esse processo, mas eu estou falando assim **de estudo mesmo nessa área é uma coisa nova pra mim.**

CT: A prática educativa é realizada pela professora desde quando ela era instrutora, mas o estudo nessa área é algo novo para ela.

Bom, **eu estou gostando muito** de fazer parte desse trabalho, não é só de fazer parte, mas **de ser confrontada com essas coisas. Me faz pensar também nisso.** Porque às vezes também a gente vai fazendo e não vai pensando e você **está me provocando pra eu pensar sobre isso.** E está sendo bom assim, estou vendo umas coisas legais. [...] está sendo legal pra mim e **eu estou gostando. Eu estou aprendendo coisas, até mesmo sobre mim.**

CT: A professora gostou de ser confrontada pelas questões da pesquisa sobre sua prática educativa e ser provocada a pensar mais sobre seu trabalho e também lhe permitiram aprender mais sobre ela mesma.

Agora mesmo **esse projeto [nome]**, o próprio nome a gente foi falando no grupo do whatsapp. Isso, assim, **eu viajando, pensando, comecei a pesquisar**, “olha esse

projeto aí da Universidade Federal de Dourados”, no Mato Grosso, falei “**olha que legal o que esse cara está fazendo, a gente podia fazer alguma coisa assim, o que iria aparecer aqui? Ninguém pesquisou isso aqui**”. Mandei para o grupo e falei “ah, pessoal, tô pensando nisso aqui”. E começou: “ah, legal”, “como é que podia chamar?”.

CT: Baseada em trabalho desenvolvido em universidade de outra região do país, surgiu a ideia de elaborar projeto para estudar o mesmo tema na nossa região.

Aí esse professor do Mato Grosso fez também, aí **eu estou querendo adaptar isso aí às nossas condições pra estudar as nossas abelhas solitárias**, olha [mostrando, no celular, uma imagem do hotel das abelhas]. Até **o nome eu quis para pegar uma puxada mais do interior**, sabe. **É isso que a gente vai pesquisar, como é para gente**.

CT: O interesse de adaptar um estudo às condições da nossa região, evidenciando isso também no nome do projeto.

Então eles chegavam como se eles fossem fazer uma compra no estabelecimento, eles chegavam com um papelzinho... **Eu falei** “meninos, vamos fazer o seguinte: faz de conta que vocês, **vocês vão inventar uma história aqui**, vocês vão ter que fazer um teatro. Vai chegar e vai dizer ‘olha, meu pai mandou eu comprar isso daqui, meu pai pediu, eu não sei o que é, não, moço, mas ele mandou esses nomes aqui’ e aí vai ver o que o vendedor vai mostrar, né”. **Eles foram orientados** a saber das marcas, o preço, a forma de comercialização, se é líquido, se é pó, sim, e se havia alguma recomendação técnica. Então **era isso que eles tinham que pesquisar**.

CT: A professora orientou os alunos a inventar uma história para realizar a pesquisa sobre os agrotóxicos.

E durante a execução do projeto apareceu um outro agrotóxico que não estava na lista, mas a aluna trouxe como um problema porque é um carrapaticida que está sendo utilizado em verdura, como inseticida pra verdura. Só que ele é de uso veterinário, não é pra ele estar sendo usado na agricultura. Então ela constatou isso como um problema, porque ela viu “professora, o que mais vende é esse tal de barrage e as pessoas usam muito” inclusive ela viu que é vendido em feira livre.

CT: Durante o desenvolvimento da ação, entra um novo item para a lista de agrotóxicos a serem pesquisados.

Não estava previsto esse atraso da [discente 1], né. Isso não estava previsto. Teve vezes que eu pensei seriamente de falar “não vai defender esse semestre, vai ficar aqui na UFPI mais um semestre porque não tem condições de defender porque não faz as coisas em tempo”. Então, acho que isso, sim. **Isso foi uma coisa que não estava planejada**.

CT: O atraso da discente para cumprir os prazos foi algo que não estava nos planos.

[A respeito da devolutiva ter sido produzida em forma de teatro]: Isso aí foi **eles que foram fazendo** [fazendo gestos de construção com as mãos]. **Não estava previsto daquela forma**.

CT: A ideia de produzir o teatro para a devolutiva não estava prevista, mas os alunos foram elaborando dessa forma.

[A respeito do processo criativo do grupo]: É muito engraçado. Ah, não sei, **é um estalo que dá! Não tem plano nenhum** [risos]. **Tem o plano acadêmico**, né. Eles **têm os prazos** dos TCC’s deles, tal e tal. **Mas determinadas coisas, não tem**. Esse teatrinho, por exemplo, ele surgiu assim. A [discente] começou a escrever uma

10
“Quem sabe se a gente fizesse isso?” - Nuances do processo criativo: adaptação, imprevisibilidade do processo como um todo e participação do outro

história, que ela é boa de história, daí eu me empolguei e peguei na história também. A gente montou um grupinho no whatsapp do grupo mesmo, mas assim, em fragmento do GEPA, não eram todos, tem mais.

CT: Existem o plano acadêmico e os prazos, mas determinadas ações não são planejadas.

Enfim, **eu não tenho o planejamento de determinadas ações, não.** O planejamento que eu tenho é “ah, eu sei que o prazo é esse”, então eu procuro fazer semanalmente, **uma vez por semana encontros com os orientandos.** [...] **Tem a programação das aulas, né, e acho que só. Até mesmo na aula, às vezes, eu tenho uma ideia e aí eu posso mudar o planejamento,** entendeu? Se eu tiver uma ideia em sala de aula, “opa, perai”. Essa mesmo dos agrotóxicos. Foi uma coisa que fui pensando, fui pensando, eu vi que foi tomando força... Aí já surgiu o evento da Embrapa. Então, assim, **não tem muito planejamento, dessas iniciativas criativas, não. Elas vão acontecendo.**

CT: Apesar de planejar encontros semanais com os orientandos e de programar as aulas, algumas ações, especialmente as criativas, não têm planejamento. Até mesmo as aulas que são planejadas podem sofrer alterações se surgir alguma ideia.

Então **a gente começou a montar o EPEPA. Primeiro foi essa ideia de montar o meliponário, outros professores foram se animando com a ideia,** daí “ah, eu posso fazer isso, eu posso fazer aquilo”. **Aí formou um programa de extensão,** acho que é o único programa de extensão que tem aqui do campus.

CT: A ideia de montar o Meliponário animando outros professores a criar o programa de extensão.

Agora mesmo esse projeto do arraial das abelhas, o próprio nome a gente foi falando no grupo do whatsapp. Isso, assim, eu viajando, pensando, comecei a pesquisar, “olha esse projeto aí da Universidade Federal de Dourados”, no Mato Grosso, falei “olha que legal o que esse cara está fazendo, a gente podia fazer alguma coisa assim, o que iria aparecer aqui? Ninguém pesquisou isso aqui”. **Mandei para o grupo e falei “ah, pessoal, tô pensando nisso aqui”. E começou: “ah, legal”, “como é que podia chamar?”. Aí começou a sair ciranda das abelhas, arraial das abelhas, começou a sair as ideias, “então vamos botar o nome”.**

CT: A ideia e o processo criativo do nome do projeto sendo compartilhado com o grupo.

Aí **eu sempre tive vontade de montar um meliponário didático,** eu já tinha essa vontade [...] Então **essa era a ideia inicial** [...]. Nisso, a gente começou a conversar naquela sala coletiva e daí estavam outros professores também da Ledoc, a gente da Ledoc fica muito ali naquela sala. Aí começou essa “converseira”, uma professora falou “olha, eu podia fazer um viveiro, tenho tanta vontade de fazer um viveiro, lá já foi um viveiro e pode ser que de repente possa aproveitar alguma estrutura que tenha ficado”, aí outra falou “ah, eu queria fazer uma composteira”, aí a gente começou a pensar nisso, tipo “olha!” [...] E assim **essa conversa foi tomando proporção e começamos “olha, de repente, a gente monta um programa de extensão”** e entramos na página da PREXC e já olhamos como era o formulário.

CT: A ideia inicial do meliponário didático, em conversa com outros professores, foi gerando um programa de extensão.

Bom, eu **me considero uma pessoa organizada em relação à aula, apesar de eu ter umas loucuras** também. **Se eu tiver um *insight* eu vou fazer ele** mesmo não estando... Eu não sou “caxias” de “ah, tem que fazer o que tá no plano”. [...] As aulas

<p>acabam sendo expositivas, tem aulas práticas também. Agora uma coisa que eu vejo que é muito minha, é essa coisa de, de repente, ter uma ideia e falar “quem sabe se a gente fizesse isso?”, lógico que é dentro do assunto. Mas eu sou aberta a mudar o plano caso seja necessário. Às vezes apareceu lá um assunto e a gente resolve fazer uma coisa assim. Acho que em sala de aula é isso, mas talvez fosse melhor perguntar pra eles [risos]. É difícil a gente falar da gente. Eu procuro seguir o que eu me propus a fazer, mas se algo me chamar atenção, eu achar que é importante, que é necessário, eu vou também quebrar o planejamento. Eu procuro seguir, tenho uma sequência lógica, mas é aberto também. [...] Eu acho que é isso, meio que uma loucura organizada.</p> <p>CT: A professora planeja e organiza suas aulas, mas se mantém em aberto para realizar novas ideias que surgem ao longo do processo e extrapolam o planejado.</p>	
<p>Na universidade as disciplinas que eu dou eu tento sempre puxar, trazer para contextualizar, porque é isso que tem que ter na Ledoc. Até para fazer sentido pra eles, então é sempre um desafio dar aula na Ledoc. Só que é difícil porque os alunos chegam pra gente com um nível muito ruim. [...] Dentro do ensino eu tento contextualizar e a forma que eu tenho disso acontecer é, realmente, puxando eles para a extensão e a pesquisa, é sempre assim.</p> <p>CT: Para ensinar na Ledoc é necessário contextualizar e a forma de fazer isso é puxando os alunos para a extensão e a pesquisa.</p> <p>Na universidade as disciplinas que eu dou eu tento sempre puxar, trazer para contextualizar, porque é isso que tem que ter na Ledoc. Até para fazer sentido pra eles, então é sempre um desafio dar aula na Ledoc. Só que é difícil porque os alunos chegam pra gente com um nível muito ruim. O vestibular deles não é o Enem... Seria um capítulo à parte falar só sobre a Ledoc.</p> <p>CT: Precisa contextualizar para fazer sentido para os discentes.</p> <p>Como tá muito urgente a discussão em relação aos agrotóxicos, bem agora nesse semestre onde foram liberados aí, esse ano na verdade foram liberados um monte de agrotóxicos... E eles são alunos da Licenciatura em Educação do Campo que vão atuar como professores em escolas do campo, possivelmente essa temática venha a aparecer pra eles até mesmo como problema de saúde, muitas vezes. Então acabou a disciplina tendo como atividade extra, como atividade de campo, vamos assim dizer, uma pesquisa sobre a comercialização dos agrotóxicos nos municípios deles.</p> <p>CT: A professora justifica a realização de pesquisa em disciplina da Ledoc pela urgência da discussão sobre agrotóxicos e a possibilidade da questão ser demanda na futura atuação profissional dos discentes.</p> <p>Então primeiro a gente contextualizou, os alunos tiveram aula, eles assistiram filmes, sobre essa entre outras questões também, não só agrotóxicos, mas o foco para a atividade de campo ficou mesmo os agrotóxicos. Depois de toda essa parte de contextualização teórica, também filmes, eles também relataram coisas durante a aula que eles já viram acontecer, de intoxicação por agrotóxico, eles contam. Então depois de tudo isso, eles apresentaram...</p> <p>CT: Antes de realizarem a pesquisa sobre agrotóxicos, os alunos tiveram contextualização teórica, assistiram a filmes e compartilharam relatos de experiências sobre o tema.</p> <p>Acho que o que foi determinante foi porque eles se identificaram com o assunto, porque muitos tinham passado por alguns ou conhecido pessoas que tiveram algum</p>	<p style="text-align: center;">11</p> <p style="text-align: center;">“Precisa pra fazer sentido pra eles” - A contextualização nas ações de ensino, pesquisa e extensão</p>

problema de intoxicação, né. Então acho que **foi a contextualização que foi o que contribuiu bastante** assim. Eles se animaram pra pesquisar isso **e também o momento atual que a gente tá vivendo**. Está sendo muito falado sobre isso, está sendo um problema, principalmente pra quem é do campo.

CT: A contextualização relacionada ao momento atual do país e a identificação dos discentes com o assunto foi determinante no desenvolvimento da pesquisa sobre agrotóxicos.

Acho que **o principal é a contextualização. Eles têm que contextualizar assim onde eles vivem, o meio ambiente deles como um todo, e passar essa bola de pensar numa forma de desenvolvimento diferente**, não isso que está sendo proposto por esse atual governo. Então acredito que essa seja a contribuição [para a formação dos discentes].

CT: Contextualizar o tema com o local em que eles vivem e com o meio ambiente como um todo é a contribuição da pesquisa sobre agrotóxicos para a formação dos discentes que precisam passar essa forma de pensar adiante.

A gente procura contextualizar sempre assim e funciona. Viu que eles estavam quietinhos? Daí **quando a gente começa a puxar para a realidade deles, eles já começam a se sentir na casa deles, no mundo deles. Eles se sentem mais à vontade para participar, facilita trabalhando a realidade deles que é essa, eles veem.** Não tem como estar em Picos e não ver um enxame passando por aí. Então, perceber que isso está acontecendo menos é uma coisa que ajuda eles a [estalo de dedos indicando insight] realmente “olha, é mesmo”.

CT: O grupo procura contextualizar seu trabalho, relacionando com a realidade dos visitantes a fim de facilitar a compreensão e a participação dos mesmos.

[Contextualizar] é **trazer aspectos da realidade deles como alunos do campo que vêm com várias experiências muito interessantes e que muitas vezes essas experiências permeiam os assuntos que nós vamos trabalhar** dentro da biologia, dentro da química, dentro da física, que são as disciplinas técnicas, tirando a parte da pedagogia, eles também têm muitas disciplinas pedagógicas. [...] Então a única forma que eu consigo fazer, eu, Ana, pode ser que outro professor consiga de outra forma, mas **a forma que eu vejo que traz melhores resultados com eles é fazendo isso**, é fazendo essa contextualização, que eu chamo dessa forma. **Traz elementos da própria prática e da vida deles para trabalhar os conceitos.** Isso é o que eu tenho chamado de contextualização. E eu posso fazer isso tanto em sala de aula, quanto no EPEPA, por exemplo, quanto dentro de uma pesquisa como foi a do agrotóxico. Eles veem, eles fazem, eles sabem, eles têm as experiências, daí **você colocar um assunto desses, você trazer esses elementos, de coisas que eles já vivenciaram, é muito mais fácil.** Eu penso assim.

CT: Contextualizar é trazer elementos da realidade vivenciada pelos alunos que permeiam os conteúdos abordados nas disciplinas, trazendo melhores resultados para o processo.

Por exemplo, muitos deles são agricultores, eu tenho alunos que são vaqueiros. Essas **experiências de práticas até mesmo profissionais. São coisas que eles precisam saber**, por exemplo, para plantar. **Você tem que ter uma ciência.** Trazer isso, tipo “por que vocês molham as plantas no final do dia?”. Aí você consegue explicar translocação, consegue explicar movimento dentro da planta, de célula por célula, com um simples exemplo desses que eles fazem em casa. É a atividade diária deles. Daí eu consigo explicar isso. [...] **Fica mais fácil trabalhar conteúdos que são meio**

<p>pesados, conseguindo trazer para a realidade deles, justamente por isso. Eles têm uma base muito fraca, o alunado de um modo geral, especialmente aqui no interior, não só eles. Mas eles principalmente porque eu estou falando é do interior do interior. E eu só consigo fazer isso assim [...]. Como eu também sou muito inserida nessa realidade por trabalhar com atividade agrícola, eu rodo muito esses interiores, tenho muito contato com esses produtores, eu também consigo fazer essa interface. Tem muita coisa que também é da minha realidade, eu também estou permeada ali.</p> <p>CT: A contextualização considera também experiências de práticas profissionais do campo para abordar conteúdos complexos, coisa que a professora consegue fazer pois parte de uma realidade da qual ela também faz parte.</p> <p>Então, às vezes, a gente na correria não para pra pensar como que foi importante ter tratado desse assunto, que o objetivo da disciplina foi contemplado, a gente conseguiu contextualizar bastante pra região semiárida. Principalmente quando a gente traz a questão da apicultura que é uma atividade econômica muito importante aqui pro estado, acho que é a atividade mais importante economicamente e... Sim, me sinto feliz, fico feliz.</p> <p>CT: Sentimento de felicidade gerado pelo alcance do objetivo da disciplina com a contextualização do assunto na região semiárida, principalmente no tocante à apicultura que é atividade econômica importante para o estado.</p> <p>[Acerca da relação da pesquisa sobre agrotóxicos com os conhecimentos da realidade social e cultural dos discentes]: [...] precisa pra fazer sentido pra eles. Eles têm que ter um sentido para o que eles estão fazendo. Então isso acaba, essa contextualização traz a importância de fazer sentido. Aí quando eles também colocam situações que eles presenciaram, que eles viram, você vê que eles realmente estão contextualizando.</p> <p>CT: As ações que os discentes realizam precisam fazer sentido para eles e sua importância aparece na contextualização que, por sua vez, se evidencia quando os alunos relacionam o assunto com situações que presenciaram.</p>	
<p>Estou satisfeita. Gosto, apesar de eu estar ultimamente chateada com a postura dos alunos, mas eu vejo que é geral, né, não sou só eu que reclamo, não é só aqui, não é só na UFPI, não é só no nordeste, em todo canto está todo mundo reclamando de como que os alunos estão. Apáticos, sem profundidade para ler.</p> <p>CT: Sentimento de satisfação apesar de estar chateada com a postura apática dos alunos, que vem sendo reclamada por todo mundo.</p> <p>Acho que falta o que está faltando para todos os alunos, né. Assim, eles estão, eles não estão tão interessados. Apesar de terem feito tudo direitinho, a gente sempre vê que falta um pouco de ímpeto, de ir atrás, alguns estão assim “ah, não sei se eu quero ir, não sei o que”. Não sei, acho que isso aí é um problema generalizado entre os alunos, esse ímpeto, né, de falar “poxa, vamos, que legal”. Então, falta estudar mais. Essa coisa de professor de que fica sempre querendo que estudem mais [risos]. Mas, acho que é isso.</p> <p>CT: A professora sente falta de mais ímpeto por parte dos discentes e reconhece que este é um problema generalizado entre o corpo discente.</p> <p>O engajamento dos alunos é muito bom. Eles mesmos organizaram um grupinho de whatsapp que eu nem faço parte desse, que eles organizam como aguar as plantas, então cada um tem o seu dia, eles mesmos organizaram uma escala pra fazer isso. Então quando eram 60 alunos tinha dificuldade de engajamento, agora os que</p>	<p style="text-align: center;">12</p> <p style="text-align: center;">“Queria que os alunos tivessem mais autonomia”</p> <p style="text-align: center;">- Apatia X engajamento dos alunos nas ações de ensino, pesquisa e extensão</p>

ficaram, que realmente funciona, todo mundo é amigo. Já fizemos festinha de aniversário lá, festa surpresa para a professora Maria, para mim já foi feito. A gente fazia mutirão noturno nessa época de calor, a gente cansou de fazer mutirão noturno. Então, assim, é uma festa para os alunos que estão ali. Então, **problema de engajamento a gente não tem.**

CT: O engajamento dos alunos no projeto é bom, eles mesmos se organizam e existe relação de amizade entre eles.

Ah, orientação, né. Mas **eles foram bastante criativos.** Teve **uma aluna da nutrição que fez um brigadeiro com mel**, então assim, isso aí **foi iniciativa dela**, ela é da nutrição, ela gosta de pesquisar isso, e aí ela está trabalhando com pólen, inclusive, vai fazer uma análise sensorial do pólen. [...] Então é assim, **a minha função é orientação**, “olha, a gente vai tal dia”, “vou atrás do carro”, “vou fazer a ponte com seu [apicultor]”, “olha, gente, a gente vai tal hora”... Assim, a pecinha eu fui começando e elas foram se unindo também, quem fez **aqueles fantochinhos de isopor**, bem bonitinhos, bem pintadinhos, **foi a [discente] e foi iniciativa dela.** Então eles fazem, **eu dou só o norte, eles são bem criativos.**

CT: A professora orientou os discentes na visita à Paulistana, mas eles são criativos e tomam iniciativa.

Assim, Lucélia, os alunos são maravilhosos, são ótimos. Só que eu vejo que alguns poucos têm tino para pesquisa mesmo, sabe? Aquela curiosidade. Eles querem fazer. Mas **eu vejo que eles estão mais interessados em dar conta do negócio, de acabar, finalizar, do que realmente aprofundar mais. Eu sinto falta disso.** Eu percebo que **isso é uma tendência dessa geração, é o imediatismo [...].** Então, o que **eu mudaria era isso.** Era ver, pegar um aluno com mais perfil, não sei como um dia e pegue mais o ano inteiro e seja mais curioso, puxe mais do seu Luís, porque ele tem muita informação, entendeu? E seja mais curioso em relação a isso. Isso, sim, eu sinto que é uma deficiência e que **por mais que eu provoque, que eu incentive, que eu faça reuniões, é uma coisa que eu acho que é da geração.** Está difícil mesmo trabalhar com eles.

CT: Embora a professora provoque, incentive e faça reuniões os alunos não estão tão interessados em aprofundar as pesquisas, pois a tendência da geração é o imediatismo de concluir logo as ações.

A ideia é fazer um livrinho infantil, entendeu? Só que **vai aparecendo tanta coisa que eu começo a coisa e nem sempre termino**, sabe. Até porque **eu fico sobrecarregada**, sabe. **Queria que os alunos tivessem mais autonomia**, de falar “não, professora, peraí, que isso aqui eu vou dar um jeito”. **Mas não tem**, então...

CT: A professora se sente sobrecarregada e nem sempre termina o que começa, por isso queria que os alunos tivessem mais autonomia, mas eles não têm.

[...] também no sentido de promover entre os alunos que seja um lugar para que eles possam exercitar, por exemplo, a docência também. **São eles que dão as palestras, são eles que são os monitores na hora de pegar os meninos, as crianças, irem levando, explicando, a gente deixa muito isso pra eles propositalmente.** Eu acompanho, os outros professores também acompanham, mas **às vezes a gente deixa só eles.**

CT: Os discentes ministram palestras, monitoram as crianças e explicam os projetos no âmbito do EPEPA.

<p>A gente convoca os alunos, muitas vezes via grupo de whatsapp, às vezes a gente tá junto e fala, às vezes são eles mesmos que fazem estágio e daí a maioria das vezes é assim. Eles fazem estágio, comentam e eles mesmos convidam a escola em que eles estão estagiando. Essa em específico fui eu que falei com a [nome] que é a diretora e falei sobre a visita. Então fui eu que convoquei os alunos, foi via whatsapp e eles já sabem o que vão fazer, dão essa palestra já “de cor e salteado”.</p> <p>CT: Os discentes costumam convidar as escolas nas quais estagiam para visitar o EPEPA e já sabem o que devem fazer nas visitas.</p>	
<p>Sensibilizar as pessoas para atividades que sejam coerentes com o semiárido, que valorizem o ambiente, que não destruam, que não sejam atividades negativamente impactantes, no sentido de promover uma nova consciência, uma nova forma de lidar com a terra, com o meio ambiente em si e também no sentido de promover entre os alunos que seja um lugar para que eles possam exercitar, por exemplo, a docência também.</p> <p>CT: O objetivo do EPEPA é sensibilizar as pessoas para desenvolver uma nova consciência na sua relação com o meio ambiente, especialmente com o semiárido.</p> <p>[A respeito dos interesses que uma ação como a de Paulistana atende]: Acho que cidadãos mais conscientes, conscientes mesmos dos processos, que daí eles possam exigir mais, possam entender as coisas e não sejam só manipulados por alguma coisa sem poder, sem entender cientificamente o quê que está permeando, por exemplo, essa queda de preço. Isso é só um exemplo. Mas acho que sim. Atende a cidadãos que vão se aproximar mais da ciência e ver que ela tem uma aplicabilidade na vida deles.</p> <p>CT: A ação realizada na comunidade de Paulistana atende a interesses de cidadãos mais conscientes para que possam exigir mais e não ser manipulados por não entenderem cientificamente os processos. Portanto, atende a cidadãos que podem encontrar aplicabilidade da ciência em suas vidas.</p> <p>Você não respeita, nem conserva, não se preocupa com o que você não conhece. Para eu saber que é importante, que eu tenho que preservar, que eu tenho que manter aquilo ali, aquele bicho, aquela planta, eu tenho que conhecer. Então, essa experiência é o que o Meliponário Didático se propõe a fazer. Eles terem essa experiência e a partir dessa experiência eles passarem a ver de forma diferente. Os alunos aprendem a manejar, a cuidar delas. Eles mesmos falam “professora, tá precisando de água”, daí eu digo “pode colocar”. Vai, coloca toda semana. Eles ficam lá vendo, eles estão lá, então eles estão aprendendo, é um tipo de criação que hoje em dia tem ficado cada vez mais rentável até. Então é isso.</p> <p>CT: O Meliponário Didático oferece experiência para que os visitantes conheçam as abelhas e, a partir disso, possam preservá-las e, também, oferece oportunidade para os discentes aprenderem a manejar essas abelhas.</p> <p>É justamente a ideia do EPEPA como um todo, não só sobre as abelhas, mas pensar em novas formas de produzir que sejam menos agressivas e isso vai repercutir total na sociedade. Menos doenças, mais qualidade de vida, menos injustiça social se eu posso produzir minha própria comida, não ter que ficar dependendo. Lógico que isso tem um quê de utopia, mas de repente plantar em casa... Eu mesma planto em casa, tem coisas que eu não compro mais. Não vou viver disso, mas consigo ficar mais autônoma em relação a certas coisas que eu não preciso comprar envenenado, né. Socialmente acaba mudando porque impacta na saúde, impacta em outras formas também de entender a natureza, de entender o tempo certo, tipo “essa planta</p>	<p style="text-align: center;">13</p> <p style="text-align: center;">“Tem que transformar” - O objetivo das ações consiste em desenvolver uma nova consciência das pessoas na sua relação com o meio e seu bem-estar</p>

dá nessa época, não vou plantar agora porque não dá”. Respeitar, né. **É bom até psicologicamente porque ajuda a gerar pessoas menos ansiosas no trato com a terra**, nesses moldes. Se for nos moldes do agronegócio, aí é tudo [estalo de dedos para indicar rapidez] nessa lógica diferente que já está causando tanto problema. Mas quando você para pra mexer com a terra sob uma nova perspectiva, sim, é terapêutico até.

CT: O EPEPA visa promover novas formas de produção na relação com a natureza, trazendo implicações para a sociedade como um todo, gerando modos de vida mais saudáveis, inclusive psicologicamente.

Existem várias instituições que estão trabalhando nesse sentido, principalmente ONG's, como a Viva Semiárido, Cáritas, outras instituições, então atende nesse sentido. Da própria agricultura familiar, os sindicatos rurais, **atende também a ter jovens mais conscientes e participativos, ajuda muito nesse sentido. Contempla essas instituições que também estão junto trabalhando com o mesmo objetivo. Bem, pessoais também, das próprias pessoas envolvidas, de ter uma alimentação mais saudável**, vamos pensar assim.

CT: As ações do EPEPA atendem a interesses voltados para a formação de jovens mais conscientes e participativos, ao interesse de instituições que compartilham o mesmo objetivo e às pessoas que podem passar a ter uma alimentação mais saudável.

[A respeito do tipo de sociedade que uma ação como a pesquisa sobre agrotóxicos ajuda a formar]: Acho que **uma sociedade mais agroecológica**, vamos assim dizer. Acho que a agroecologia é muito nesse sentido de **mudar a forma de produção. Quebra um pouco esse sistema de acumulação capitalista e pensa mais na recuperação da natureza**, na saúde dos seres humanos, pensa numa forma mais holística.

CT: Sua ação pode contribuir para formar uma sociedade mais agroecológica voltada para outras formas de produção que pensam mais na recuperação da natureza e quebram um pouco o sistema de acumulação capitalista.

Acho que é isso. **Um projeto, pra ele realmente ser um projeto de extensão, tem que transformar. Não é só ir lá tirar uma informação ou transmitir uma informação**, sei lá. Eu acho que **é importante ter uma visualização prática do resultado** e esse exemplo é uma observação prática do resultado, aplicado mesmo.

CT: Um projeto é de extensão quando transforma a realidade e é possível ter uma visualização prática de seu resultado.

Tá vendo essas colmeias? [segurando uma foto na qual ela e o senhor apicultor aparecem observando caixas de abelhas nativas em uma árvore] Isso aqui não tinha da primeira vez que a gente foi lá. [...] Então não tinha caixinha, eles só “criavam” nas árvores, só que não tiravam mel nem nada. Criavam porque assim, ele não tá criando, ele só preservava. Mas, olha, **desde que a gente começou a andar lá, ele já está começando a querer criar elas [abelhas nativas] racionalmente**. O que pode representar uma renda pra eles, o que pode representar mesmo a colheita do mel, que esse mel é medicinal, é um alimento, é medicinal, ele pode ter e sem prejudicar a abelha. Olha aqui. Porque ele não está quebrando a árvore pra tirar o ninho. Ele está usando atrativos para que elas mesmas entrem na caixinha. E assim elas ficam até mais protegidas, né. Então, a meliponicultura, que é **a criação de abelhas sem ferrão**, ela **contribui muito na preservação das abelhas e ele já está virando um meliponicultor**, olha. **Isso aqui é muito legal**.

14

“O conhecimento que a gente está levando [...] já muda uma história toda” - Os resultados concretos e as possibilidades produzidas por meio das ações

CT: A professora acha legal o fato de que depois do grupo ter passado a visitar à comunidade o apicultor começou a criar abelhas nativas de modo racional, se tornando um meliponicultor, o que contribui para a preservação das dessas abelhas.

Então é uma fala que eu já ouvi algumas vezes, né. E **fico muito feliz porque é sinal de que o conhecimento que a gente está levando lá**, às vezes uma informação pequena como essa de que a rainha delas não voa **já muda uma história toda**. Considerando que um deles [meleiros] pode destruir até 200 ninhos durante um período chuvoso que é um período relativamente curto na caatinga, pronto, já está salvando mais de 200, né. **Já está uma coisa muito boa até porque ele [ex-meleiro que se tornou apicultor] é multiplicador**. Ele trabalha pela cooperativa e ele é agente de desenvolvimento rural.

CT: Sentimento de felicidade gerado por saber que o conhecimento levado pelo grupo à comunidade pode mudar a postura das pessoas, como é o caso de um dos participantes que também é multiplicador.

Às vezes eles ficam quietinhos na hora da palestra, essa turma em específico era bem quietinha, mas depois quando eles vão, isso que é mais legal, a gente percebe o resultado porque **eles adoram**, dá pra ver, **eles perguntam muito, eles ficam felizes, eles falam “professora, eu aprendi muito hoje sobre abelha, eu não sabia disso”**. **Eles dão um feedback**. Então **esses resultados que são legais**.

CT: A felicidade, a curiosidade e o feedback das crianças ao visitar o EPEPA indicam bons resultados do programa.

E tem essa coisa dos próprios alunos, **parece que eles sentem orgulho de fazer parte do projeto porque eles mesmos chamam as escolas quando eles vão fazer estágio**.

Eu também vejo isso como resultado. Eles trazerem a escola para o próprio espaço.

CT: Os discentes parecem sentir orgulho de fazer parte do programa e isso também é visto como resultado.

Outro resultado interessante é o da [nome], que é a diretora do [escola que realizou a visita], **porque ela ficou com a gente [no EPEPA] fazendo a parte de pneu, a parte inicial, a parte de plantar, a parte de fazer a horta e, como diretora, ela acabou levando para a escola dela isso**. Então lá ela fez com os próprios alunos. O legal é que é no bairro aqui do campus, o mesmo bairro, né.

CT: O fato da diretora ter levado a experiência que ela viveu no EPEPA para a sua escola é apontado como outro resultado do programa.

E de resultado verdadeiro, assim, **concreto**, tem isso, **tem esses TCC’s, tem essa mobilização da comunidade aqui ao redor, várias escolas de Picos já vieram**.

Então, isso, sim.

CT: As pesquisas de TCC já realizadas no espaço, a mobilização da comunidade e as visitas realizadas pelas escolas são apontados como resultados concretos do programa.

Eu acho legal esse projeto, esse programa, porque **existe uma retroalimentação. Os próprios alunos vão acabar sendo multiplicadores e acabam trazendo a comunidade pra dentro**. Alunos que fazem parte ou no caso ela que é diretora, vão ser professores, vão ser diretores, eles trazem de volta e vai tendo essa troca.

CT: O programa se retroalimenta, pois os próprios discentes retornam com os seus alunos para visitá-lo, levando a comunidade para dentro da universidade.

O espaço tem sido procurado, reportagem, a gente saiu até na Globo News. Isso é legal porque **o espaço está aparecendo**, vira e mexe chega alguém, chega cansa de procurar, pra fazer entrevista e tal. **Então, tem tido repercussão**, né. Não que isso adiante muita coisa porque essa repercussão nunca se reverteu em apoio financeiro nenhum. Mas **nunca perco a oportunidade de ir e falar sobre o espaço** [...]. Então, isso, sim, **isso é ótimo. Isso eu procuro fazer. É importante porque está falando das abelhas.**

CT: É ótimo o espaço ter sido procurado e divulgado, pois com essa repercussão a professora não perde a oportunidade de falar sobre o programa e as abelhas.

Então **o objetivo dessa ação foi devolver o que ela teve de resultados** sobre os ninhos, sobre a alimentação das abelhas, **que plantas que as abelhas preferiam**, as mandaiaias, o que elas preferiam de coleta de recursos, no caso o pólen, quais as plantas preferidas. Porque assim **ele pode também depois conservar essas plantas pensando que elas são importantes para essas abelhas, até reflorestar**, plantar mais dessas espécies que a [discente 1] descobriu.

CT: Perspectiva de que o apicultor passe a preservar as espécies de plantas indicadas nos resultados da pesquisa.

Também socializei com eles que eu estou meio que na incumbência porque me pediram, né, eu fui dar uma palestra na Semana do Meio Ambiente e a secretária, que era secretária na época, ela disse que tinha um projeto de lei que foi proposto por um vereador que inclusive era apicultor e que ela queria que eu desse uma olhada nesse projeto de lei. Isso antes da disciplina. Então eu olhei e fiz as alterações. Então, assim, tava tramitando isso tudo. Então eu falei pra eles isso porque esse projeto deles, cada projeto deles, **essas informações que eles levantaram ajudava no projeto de lei, na construção do projeto de lei.** Então eles sabem disso.

CT: A possibilidade de os resultados da pesquisa ajudarem na construção de um projeto de lei.

Já socializei esses dados na cooperativa aqui, a Campil. Me reuni com eles, o vereador veio também. Então **esses dados já foram socializados com cooperativa de apicultores, com vereadores**, então ele **vai servir pra embasar uma política pública.**

CT: Os dados da pesquisa sobre agrotóxicos foram socializados com cooperativa de apicultores e vereadores.

O trabalho foi feito porque **no período seco a gente perde muito enxame de abelha** dessa apis, aí a gente elaborou uma forma de minimizar esse problema, principalmente em relação à questão da água, a gente ofereceu água internamente, na colmeia. **A gente criou uma metodologia, um protótipo pra esse fornecimento interno e a gente viu que teve muito bom resultado.** Aí a gente repassou essa informação para os apicultores. **Eu ensinei eles no campo a fazer e alguns levaram muito adiante essa coisa, até eles aprimoraram algumas coisas com o que eles têm, de material.** Acho até que ficou bem legal o que eles fizeram e **eles estão usando até hoje.** Então quando surgiu esse evento da Embrapa, eles jogaram essa categoria de Ideias da Fazenda e é um concurso para que os pesquisadores e os estudantes levem ideias que possam melhorar um determinado problema. Daí o problema da apicultura é isso, perda de enxame no semiárido.

CT: Foi elaborado um protótipo para minimizar o problema da perda de enxames de abelhas no período seco e essa ideia foi compartilhada com os apicultores que a utilizam até hoje.

<p>Então através do estudo dos grãos de pólen que compõe essa bolotinha de pólen... Porque abelha não vai em uma flor só, ela vai em várias, então é esperado que tenha umas oito espécies de planta nessa bolotinha. E através dessa análise que precisou do trabalho da [discente 2] antes, porque ela fez a palinoteca que é uma coleção de referência, então pra [discente 1] poder ver que planta que a abelha dela coletou, ela apelou para a coleção da [discente 2] que era usada como referência pra comparar com o que ela tava achando, então as duas trabalharam bem interligadas. [...] Então um trabalho precisou do outro pra poder ser feito.</p> <p>CT: Duas discentes desenvolveram pesquisas interligadas, pois uma dependia da outra para que seu trabalho fosse realizado.</p> <p>Eu fiz uma maluquice, sei lá, que surgiu. Comecei a ver que estava todo mundo muito focado em seu trabalho e que não estavam muito inteirados, isso no início do grupo. Eu falei que eles iam fazer o Troca. O que é esse troca? Eles iam ter três ou quatro dias pra eles... Aí eu fiz tipo aleatório: “olha, você vai apresentar o trabalho do fulano, já fulano vai apresentar o do cicrano”. Aí eles ficaram tudo apavorado porque cada um trabalha com uma coisa diferente, né, tem quem trabalhe com físico-química de mel, tem quem trabalhe mais com a parte de ecologia, como é esse trabalho da mandaiaia [...] são áreas diferentes, é apicultura, mas é diferente. Eu já fiz várias vezes esse troca. Isso fez com que eles se interagissem mais. Então eles participam muito dos trabalhos dos outros, até porque muitos dos trabalhos são interligados.</p> <p>CT: A professora percebe que os discentes do grupo estão focados em seus próprios trabalhos e cria estratégia para que eles interajam mais. Com isso eles passam a participar dos trabalhos uns dos outros e muitos dos trabalhos são interligados.</p> <p>Então o GEPA é o GEPA e é o EPEPA também, é um grupo de pesquisa e é um grupo de extensão ao mesmo tempo. Eles têm as escalas de rega das plantas, por exemplo, eles mesmos criaram um grupinho pra eles fazerem isso. Tudo que a gente faz lá é em mutirão, é também a gente e eu junto.</p> <p>CT: As ações no EPEPA são realizadas pelo GEPA e envolvem todos os membros do grupo.</p> <p>É um grupo muito importante que acaba misturando um pouco aspectos pessoais também. Eu sou amiga daquele pessoal. A gente se envolve mais do que profissionalmente. Se às vezes eles estão com problema, eles conversam comigo. É um grupo muito unido, então acaba indo também para a esfera pessoal, emocional, vamos assim dizer. Eu acho que se tirasse o GEPA de mim ia ficar muito difícil a vida aqui, ia ficar muito difícil. Talvez seja um pouco de exagero dizer que ele é tudo na minha vida [apontando para a ficha que contém o trecho da sua fala], não é, fui dramática. Também não é tudo, mas acho que se tirasse ia ficar difícil minha vida na UFPI e até mesmo em Picos. Por exemplo, se eu quero sair para comer uma pizza, eu chamo os alunos, nós saímos juntos, acaba que a gente é amigo. [...] O grupo representa uma coisa muito importante tanto na esfera pessoal quanto na esfera profissional. Não é tudo, mas é uma grande parte de importância.</p> <p>CT: As relações da professora com os membros do grupo extrapolam o caráter profissional e se tornam relações de amizade. Essas relações são importantes para manter sua vida na UFPI e em Picos.</p> <p>[A respeito do que mobiliza os discentes do grupo a tomarem iniciativa] Acho que a questão das abelhas mesmo, é uma coisa muito apaixonante. Acho que a união deles, eles são amigos. [...] Então tem deles que são namorados. Eles são amigos, mesmo os</p>	<p style="text-align: center;">15</p> <p style="text-align: center;">“Isso vai fazendo ficar bem coeso o grupo” - As relações com os integrantes do GEPA são articuladas e de amizade</p>
--	---

<p>que são de outros cursos, eles ficam amigos mesmo. Então acho que é isso, eu também sou muito amiga deles. Também porque os trabalhos acabam sendo interligados, isso vai fazendo ficar bem coeso o grupo.</p> <p>CT: As relações entre os membros do grupo são de amizade e os trabalhos são interligados, garantindo sua coesão.</p>	
<p>Química [risos], biologia, né, porque tinha que saber o que é um inseticida, o quê que é um herbicida. A química porque era nomes de princípios químicos, o modo de ação era biológico porque atinge o sistema nervoso do inseto. É... O próprio conhecimento sobre os agrotóxicos. A própria temática da disciplina que é desenvolvimento e meio ambiente. [...] Então, o próprio método científico, eles tiveram que ter esse conhecimento pra eles poderem elaborar. E a parte de divulgação, né, porque isso que eles estão fazendo é uma divulgação científica.</p> <p>CT: O método científico foi um dos conhecimentos mobilizados pelos discentes para desenvolver o trabalho.</p> <p>E eles vão ter que pegar mais uma barreira que envolve um conhecimento de inteligência emocional, não sei, porque eles vão ter que ir pra capital, né. Muitos deles não conhecem a capital. Então, muitos estão indo pela primeira vez pra capital, vão conhecer a cidade grande, uma Embrapa da vida que é uma p*** instituição. Então, vai ser assim, pra eles é um desafio, alguns deles têm medo de ir, sabe.</p> <p>CT: Os discentes precisam mobilizar sua inteligência emocional para enfrentar o desafio de conhecer a cidade grande.</p> <p>Bom, de conhecimento disciplinar teve biologia, né. Dentro da biologia, a botânica, a zoologia, a ecologia, foi um trabalho total de ecologia. [...] Os conhecimentos interpessoais porque eles precisavam se organizar enquanto pessoas. Cada um tem um jeito de trabalhar, uma personalidade, então o trabalho em grupo exige isso, esse tipo de conhecimento de inteligência emocional. A pressão do TCC que pra eles é uma pressão muito grande, então tem prazo e ficou bem apertado no final. A [discente] teve que [gesto que indica suor do trabalho] e acabou dando a volta por cima e fazendo uma apresentação muito boa, surpreendeu todo mundo. E também do conhecimento de, acho que é o mais importante, desse contato com a comunidade, sabe? Entender que tem pessoas ali que estão fazendo, que por mais que elas não tenham escolaridade que isso não significa nada no sentido de que eles estão lá fazendo um trabalho que em nenhum lugar se faz. Então essa valorização do conhecimento empírico e das pessoas que estão lá, fazendo aqui e agora. Isso eu acho que é o que eles vão levar bastante.</p> <p>CT: Além dos conhecimentos disciplinares, a ação desenvolvida por meio do TCC e da devolutiva em Paulistana mobilizou conhecimentos interpessoais, de inteligência emocional e de valorização do conhecimento empírico e das pessoas da comunidade.</p> <p>[A respeito da relação entre os conhecimentos mobilizados pela ação e a realidade dos participantes]: Ah, toda. Toda relação porque todas as plantas que a gente falou ali, esses nomes complicados que você achou, esses nomes científicos e tudo, os nomes populares das plantas foram socializados e eles conhecem, eles conhecem os períodos de floração, eles conhecem, eles sabem que... Não sei se você lembra, mas a gente tava falando da jurema que foi uma das plantas visitadas e eles falaram “olha, professora, essa planta basta chover um pouquinho que ela floresce”, eu falei “ah, então, é mesmo, tal, tal, a gente pode fazer até indução do florescimento...”, eles sabem. Eles discutem isso tudo, para eles isso é muito rotineiro. Eles não têm é, vamos dizer, uma</p>	<p style="text-align: center;">16</p> <p style="text-align: center;">“Eles tiveram que ter esse conhecimento pra eles poderem elaborar” - Conhecimentos mobilizados no desenvolvimento das ações</p>

<p>validação científica. Mas eles sabem melhor que a gente até desses fenômenos, né, que acontecem com as abelhas.</p> <p>CT: Os conhecimentos mobilizados têm toda relação com a realidade dos participantes, pois o que foi discutido faz parte da rotina deles e eles têm conhecimento desses fenômenos, o que lhes falta é validação científica.</p> <p>Bom esse tipo de conhecimento científico, assim, colabora muito pra eles entenderem como são esses processos. Por exemplo, eles sabem que o preço do mel está caindo e quando eles ouvirem falar sobre essa queda do preço e ouvirem falar que as exigências do mercado externo estão cada vez mais altas, principalmente no que se refere à origem botânica e geográfica do mel, eles vão entender como é que se pode fazer isso, por exemplo. Não vai ser grego pra eles quando alguém falar “olha, vocês precisam atestar a origem botânica do mel”. Não vão ser eles que vão fazer isso, mas eles vão entender o que é.</p> <p>CT: O conhecimento científico abordado na ação permite que os produtores entendam o que são, como são e como se pode fazer alguns processos na área da apicultura.</p>	
<p>Tá, eu trabalho com bicho, eu não trabalho especificamente muito com aspectos tão biológicos desse bicho e sim mais produtivos. Então, tem mais um viés da zootecnia, por isso eu falo que eu sou uma bióloga totalmente às avessas, porque eu consigo discutir tanto na área de zootecnia, quanto agronomia e biologia também. Mas eu não tenho a cabeça tão do biólogo, eu acho até que tenho muita crítica pra fazer em relação ao biólogo, “só sei disso” e não consegue ver aspectos sociais, econômicos, nada. Então, assim, às vezes eu tenho preguiça da biologia, muito determinista.</p> <p>CT: Crítica à biologia, que é sua área de formação inicial, por esta não considerar aspectos sociais e econômicos da realidade.</p> <p>Vai ser um evento bem, como é que eu posso dizer, bem exigente em termos da pesquisa, mas exigente que eu falo assim porque vai ter muito agrônomo, entendeu? E a gente vai ser o do contra lá. Vamos estar acusando uma coisa que eles meio que defendem, né. E eu preparei eles, falei “olha, vocês vão ter que estudar bastante porque vocês vão ter que apresentar e vocês vão ter que saber que eles podem querer massacrar vocês, então é ter a seriedade que o trabalho foi realizado direitinho e que esses são os dados. E aí, o quê é que vai fazer? Comercializa mesmo de qualquer jeito esses venenos sem nenhuma recomendação, era pra ser feito por um engenheiro agrônomo que fizesse a prescrição e não é, né, não é prescrito pra nada, pra ninguém, e não é”. Então, tá. Agora eles estão aí nessa fase, eles vão para apresentar.</p> <p>CT: A professora ressalta a importância de ter a seriedade de que a pesquisa foi bem realizada, pois os discentes vão assumir uma postura de acusação a algumas ideias do público-alvo do evento constituído em sua maioria por agrônomos.</p> <p>A [marca] está comprando os pesquisadores de várias instituições, bons pesquisadores para pesquisarem dizendo que o quê a [marca] faz não é tão ruim assim. Eles já vieram atrás de mim, tenho até o e-mail deles aí, dei-lhe até uma resposta, falei “não me procurem, não, que eu não sou, eu não sou dessas” [risos]. Tipo isso que eu escrevi, muito formalmente, mas ó, não [fazendo gesto de “foi”]. “Posso morrer de fome aqui, mas eu não vou pra vocês, não”.</p> <p>CT: Negação a proposta de compra de resultados de pesquisa para atender interesses do mercado de agrotóxicos.</p>	<p style="text-align: center;">17</p> <p style="text-align: center;">“Eu não sou dessas” - Consciência crítica na produção do conhecimento</p>

<p>Eles tinham que pesquisar quais eram as marcas ligadas a esses princípios, eu também fui pesquisar isso aí porque eu estou aprendendo sobre agrotóxico também, dê seu jeito, eu tenho que aprender pra eu poder combater, pra eu poder dizer, né.</p> <p>CT: A professora também pesquisou sobre os agrotóxicos, pois para combater e dizer sobre o tema é preciso aprender a respeito.</p>	
---	--