

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carine Daiana Binsfeld

**O PAPEL DO COLETIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
FUTUROS PROFESSORES:
CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS**

Santa Maria, RS
2022

Carine Daiana Binsfeld

**O PAPEL DO COLETIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FUTUROS
PROFESSORES:
CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

Santa Maria, RS
2022

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Binsfeld, Carine Daiana

O PAPEL DO COLETIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDOS

E PESQUISAS / Carine Daiana Binsfeld.- 2022.

311 p.; 30 cm

Orientadora: Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa

Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2022

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, CARINE DAIANA BINSFELD, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Carine Daiana Binsfeld

**O PAPEL DO COLETIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FUTUROS
PROFESSORES:
CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 16 de dezembro de 2022:

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, Prof.^a Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Fabiane Adela Tonetto Costas, Prof.^a Dr.^a (UFSM)
(Videoconferência)

Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Prof.^a Dr.^a (UNESP/Bauru)
(Videoconferência)

Sandra Aparecida Fraga da Silva, Prof.^a Dr.^a (IFES/Vitória)
(Videoconferência)

Manoel Oriosvaldo de Moura, Prof. Dr. (USP)
(Videoconferência)

Santa Maria, RS
2022

Dedico esta pesquisa para meu grupo amado, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat), que com laços afetivos-cognitivos me ensinaram o valor e a força da coletividade como transformação humana.

Àquela que me ensinou o sentido e significado de uma amizade verdadeira e que foi uma professora apaixonada pela docência, minha eterna amiga Andréia Taiane Vieira (em memória).

E a todos os professores e professoras, que assim como eu, acreditam em coletivos docentes como potencializadores da formação humana e na Educação Pública como emancipação social.

AGRADECIMENTOS

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. (Pequeno Príncipe)

No percurso da minha vida até aqui, muitas pessoas me cativaram e, por isso, serão eternas na minha vida, reafirmando que meu desenvolvimento foi desencadeado pelo social. Por isso, agradeço

À professora Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, minha amada orientadora desde o TCC. És meu exemplo de professora, pesquisadora e ser humano. Obrigada por me cativar e mostrar o potencial de uma formação em coletivo. Tenho orgulho de ter sido sua orientanda desde sempre. És uma grande inspiração!

O professor Manoel (Ori) e as professoras Flávia, Fabiane e Sandra, por trilharem comigo este sonho desde o processo de qualificação à defesa. Obrigada pela leitura, contribuição e aprendizado compartilhado neste processo. Admiro vocês!

O meu grupo amado, GEPEMat, por terem se constituído muito mais do que um grupo, mas minha referência e meu exemplo de formação. Obrigada por darem sentido ao conceito de coletivo, e principalmente, por contribuírem na professora, pesquisadora e pessoa que sou a partir dos laços afetivo-cognitivos que construí com vocês!

À minha mãe, Dulce, que nunca mediu esforços para que meus sonhos fossem possíveis. Eu te amo infinitamente!

Ao meu amor, Magdiel, por me mostrar o quanto a vida fica mais colorida quando compartilhada com amor. Obrigada por vivenciar comigo tantos momentos e conquistas!

À minha dupla de vida, Maiara, por tornar minha trajetória mais leve, bonita e com sentido. Obrigada por fazer parte da minha vida e pela amizade que construímos para além da academia, “nossas conquistas serão sempre nossas”. Amo você!

À minha dupla de mestrado e doutorado, Camila, por dividir esse processo comigo, tornando-o leve e cheio de aprendizado. Obrigada pelas trocas, partilhas e parceria!

À minha xuxuzinha, Andressa Marafiga, por ser uma amiga e professora incrível. Obrigada por tudo e tanto! Amo você!

À minha querida Iasmim, uma amiga e pesquisadora que tenho muita admiração. Obrigada por trilhar comigo tantos sonhos. Siga voando, você vai longe!

À minha parceira, Laura, por fazer parte do meu processo formativo e hoje partilhar comigo as formações na Rede Municipal de Santa Maria/RS. Sou grata por aprender contigo nesse processo!

À minha eterna cori, Halana, por nunca deixar de acreditar no meu potencial e mais que isso, ser uma grande inspiração. Obrigada por estar ao meu lado todos esses anos!

À minha querida Sipo, Simone, por ser essa professora e pesquisadora que muito admiro. Obrigada por todo auxílio, incentivo e parceria de sempre!

Às minhas amigas de longa data, Ingrid, Franciele, Jéssica e Andréia (em memória), por darem sentido a palavra amizade. Obrigada por dividirem a vida comigo por 22 anos. Eu amo muito vocês!

À minha família do coração, Juciane, Iasmim e William, por estarem perto mesmo distantes. Obrigada pelo incentivo em todos esses anos!

À minha eterna dupla de terceiro ano, Lucila, pela amizade, parceria e inspiração como professora. Obrigada por ter sido meu presente na docência e na vida. Tu és uma inspiração!

À minha professora de artes preferida, minha amiga Andressa, por me incentivar em cada escolha e mostrar o lado bom da vida. Você é incrível!

À minha parceria diária, Aline, por refletir os emaranhados da docência comigo. Obrigada pelas trocas, partilha e incentivo. Você foi um presente em 2022!

À minha amiga Luana, que desde o magistério, sempre me motivou a buscar a docência. Obrigada por acreditar que essa era sim, a minha escolha! Amo você!

Às minhas amigas, presentes da Pedagogia UFSM para a vida: Hellen, Daiany, Raquel, Janaína, Andrielli e Camila, obrigada por toda troca docente que fazemos quase que diariamente. Agradeço por todo aprendizado compartilhado, vocês são professoras incríveis!

Às minhas parceiras gepematianas que marcaram minha vida e ficarão eternamente no meu coração: Ana Luiza, Andresa, Caroline, Cristiane, Cíntia, Gabriela, Jenifer, Luana, Marcela, Patrícia, Tanira, Thanize e Viviane. Obrigada por terem deixado muito de vocês em mim! Trilhar esse processo formativo ao lado de vocês tornou a pesquisa e vida mais bonita.

Ao meu grupo/coletivo de formação continuada, do Programa Conexão de Saberes, por ser esse espaço onde posso compartilhar a potência do coletivo através das formações da nossa rede. Obrigada pela oportunidade de compartilhar com a Rede Municipal de Santa Maria uma formação continuada e potente, que defende uma Educação Pública e de qualidade para todos.

Ao meu grupo/coletivo diário, minha escola querida, Ione Medianeira Parcianello. Obrigada por serem minha morada e abraçarem todas as ideias educativas. Aprendo muito com vocês todos os dias!

Ao meu grupo/coletivo interestadual, Núcleo Gepapeano, por ser um espaço onde aprendo e me fortaleço a cada encontro. Sou feliz por fazer parte de um grupo de pesquisadores potentes que vê a educação como emancipação humana!

Ao meu grupo/coletivo maior, GEPAPe, por dar sentido não só a essa e outras pesquisas, mas para minha vida e meu processo formativo!

Aos meus alunos, pelo combustível diário de todos esses anos: 4º ano de 2019, 3º ano de 2020, 3º ano de 2021 e 3º ano de 2022. Obrigada por me motivarem, diariamente, em ser uma professora melhor!

Aos meus professores, desde a Educação Básica até a Pós-Graduação por me mostrarem que a docência é um processo de luta e que, juntos, temos força para buscar uma prática mais humana e com condições mais favoráveis para o seu desenvolvimento!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, pela oportunidade em desenvolver uma pesquisa de doutorado dentro de um curso de qualidade e potente!

À CAPES, pelo período de bolsas concedido para o desenvolvimento desta pesquisa.

À UFSM, por ser meu lar formativo e afetivo desde 2013, quando ingressei no curso de Pedagogia. Obrigada por me permitir morar na Casa do Estudante, pelas Bolsas de Iniciação Científica que me auxiliaram nesse processo, por cursar Especialização, Mestrado e Doutorado numa Universidade pública, gratuita e de qualidade. Obrigada por tudo e tanto ao longo desses 9 anos, serei para sempre, UFSM!

Ao curso de Pedagogia à Distância/UaB, por me permitir aprender a ser professora do Ensino Superior na função de tutora. Agradeço aos professores e tutores com qual eu venho aprendendo desde 2020!

A todos aqueles que, direta ou indiretamente contribuírem para que essa pesquisa fosse possível, obrigada por marcarem minha vida e trajetória formativa!

Eu disse sim quando escolhi ser professora.

Sim para a pesquisa.

Sim para a curiosidade.

Sim para a resiliência.

Sim para a coragem.

Sim para o risco.

Sim para a travessia.

Sim para os encontros.

Sim para o outro.

Sim para mim.

Escolho ser professora todos os dias!

(Tais Romero - Pedagogia da Subjetividade).

RESUMO

O PAPEL DO COLETIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS

AUTORA: Carine Daiana Binsfeld

ORIENTADORA: Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

Esta pesquisa insere-se na linha Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo principal da investigação constitui-se em compreender o papel da participação em um grupo/coletivo na formação do professor e futuro professor, a partir da unidade afetivo-cognitiva constituída nesse processo, na perspectiva de uma personalidade coletivista. A pesquisa, na sua dimensão orientadora, baseou-se na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade. A partir desta base teórica foram estudados os conceitos de personalidade e unidade afeto-cognição e, considerando essa relação em um grupo, buscou-se entender o conceito de coletivo e como este se relaciona com a formação de professores e futuros professores. Discutiu-se com autores que abordam sobre formação também nessa perspectiva teórica, na premissa de que ela deve ser constituída com os sujeitos para que, neste processo, seja possível criar algo novo, com sentido e significado para eles. Neste contexto, na dimensão executora da pesquisa, foram acompanhadas as ações de um grupo de estudos e pesquisas, pelo período de dois anos. Os dados foram apreendidos por meio de gravações em áudio e vídeo, três relatos escritos e a *memorie* dos encontros. Estes elementos deram subsídios para responder a seguinte questão de pesquisa: Como a unidade afetivo-cognitiva estabelecida com um grupo/coletivo pode contribuir para a formação de professores e futuros professores que dele participam? Os dados apreendidos foram organizados em episódios e cenas, sistematizados em quatro isolados de análise, sendo eles: I) o movimento histórico: ações do grupo; II) a constituição de um espaço para a formação: processo de organização do grupo; III) o estabelecimento da familiarização emocional: sentido e significado em participar do grupo; e IV) os vínculos afetivo-cognitivos: relações estabelecidas com o grupo. A interdependência dos isolados revela-se em seu isolado integrativo, o afeto-cognição. O isolado I mostrou que as histórias do grupo e do sujeito se entrelaçam, o que o permite ser protagonista deste processo. Esse movimento envolve o modo como este grupo sistematiza suas ações, como evidenciado no isolado II. Quando o sentido pessoal converge com o do grupo, a participação nele pode promover o desenvolvimento do sujeito e firmar a familiarização emocional, como identificado no isolado III. Nessas diferentes relações, com sentido e significado, os sujeitos vão estabelecendo com o grupo o sentimento de pertencimento, que se efetiva por uma relação afetivo-cognitiva, como constatado no isolado IV. A partir de nossas análises, a tese defendida neste trabalho é a de que a contribuição de um grupo com características de um coletivo na formação de professores e futuros professores que dele participam se revela nas ações realizadas com este grupo, tomadas como orientadoras de sua conduta, a partir da unidade afetivo-cognitiva constituída no processo de sua participação, o que pode contribuir para o desenvolvimento de uma personalidade coletivista.

Palavras-chave: Unidade afeto-cognição. Personalidade. Grupo e coletivo. Formação docente. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

THE ROLE OF THE COLLECTIVE IN THE EDUCATION OF TEACHERS AND PROSPECTIVE TEACHERS: CONTRIBUTIONS OF A STUDY AND RESEARCH GROUP

AUTHOR: Carine Daiana Binsfeld

ADVISOR: Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

This research is part of the Teaching, Knowledge, and Professional Development line of the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Santa Maria (UFSM). The main objective of the investigation is to understand the role of participation in a group/collective in the formation of the teacher and prospective teacher, from the affective-cognitive unit constituted in this process, from the perspective of a collectivist personality. The research, in its guiding dimension, was based on the Historical-Cultural Theory and the Activity Theory. From this theoretical basis, the concepts of personality and affection-cognition unit were studied, and, considering this relationship in a group, we sought to understand the concept of collective and how it relates to the training of teachers and prospective teachers. It was discussed with authors who also approach training in this theoretical perspective, on the premise that it must be constituted with the subjects so that, in this process, it is possible to create something new, with clarity and meaning for them. In this context, in the execution dimension of the research, the actions of a study and research group were monitored for a period of two years. Data were captured through audio and video recordings, three written reports, and the memories of the meetings. These elements provided support to answer the following research question: How can the affective-cognitive unit established with a group/collective contribute to the training of teachers and prospective teachers who participate in it? The obtained data were organized in episodes and scenes, systematized in four isolated analyses, namely: I) the historical movement: group actions; II) the constitution of space for training: group organization process; III) the establishment of emotional familiarization: clarity and meaning in participating in the group; and IV) affective-cognitive bonds: relationships established with the group. The interdependence of the isolates is revealed in their integrative isolate, the affection-cognition. Isolated I showed that the stories of the group and the subject are intertwined, which allows him to be the protagonist of this process. This movement involves the way this group systematizes its actions, as evidenced in isolated II. When personal meaning converges with that of the group, participation in it can promote the subject's development and establish emotional familiarization, as identified in isolate III. In these different relationships, with clarity and meaning, the subjects establish a feeling of belonging with the group, which is achieved through an affective-cognitive relationship, as seen in isolated IV. Based on our analyses, the thesis defended in this work is that the contribution of a group with characteristics of a collective in the training of teachers and prospective teachers who participate in it is revealed in the actions carried out with this group, taken as guiding their conduct, from the affective-cognitive unit constituted in the process of their participation, which can contribute to the development of a collectivist personality.

Keywords: Affection-cognition unit. Personality. Group and collective. Teacher Education. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Desenho geral da pesquisa	32
Figura 2 – Entrelaçamentos da identificação do objeto.....	58
Figura 3 – Tipos de necessidades	67
Figura 4 – Estrutura geral da atividade.....	70
Figura 5 – Estrutura das relações em um coletivo.....	76
Figura 6 – Três questões fundamentais no estudo da natureza psíquica da personalidade	82
Figura 7 – Elementos da atividade comum segundo Rubtsov (1996)	110
Figura 8 – Síntese dos conceitos fundamentais da tese	112
Figura 9 – Interação entre os isolados de análise	120
Figura 10 – Organização e análise dos isolados	127
Figura 11– Apreensão da realidade empírica	147
Figura 12 – Objeto comum das pesquisas no GEPEMat e seus desdobramentos	168
Figura 13 – Desenho síntese dos Isolados I e II	209
Figura 14 – Motivos e necessidades sociais e individuais do grupo	224
Figura 15 – Relações de um grupo/coletivo	235
Figura 16 – Desenho síntese dos Isolados III e IV	264
Figura 17 – Interdependência entre os isolados e princípios.....	267
Figura 18 – Ações de formação em interdependência com os isolados	277
Figura 19 – Síntese dos resultados da pesquisa.....	288

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Distribuição dos trabalhos encontrados.....	41
Quadro 2 – Panorama de teses e dissertações analisadas de 2010 a 2022.....	42
Quadro 3 – Identificando o objeto por meio das pesquisas.....	56
Quadro 4 – Alguns princípios para a coletividade segundo Makarenko.....	73
Quadro 5 – Grupos convencionais e de contato.....	75
Quadro 6 – Motivos conscientes segundo Petrovski.....	90
Quadro 7 – Motivos inconscientes segundo Petrovski.....	91
Quadro 8 – Sentimentos superiores.....	98
Quadro 9 – Princípios orientadores para a formação de professores.....	107
Quadro 11 – Estrutura dos isolados.....	123
Quadro 12 – Participantes da pesquisa.....	129
Quadro 13 – Organização dos encontros formativos do GEPEMat 2020/2021.....	133
Quadro 14 – Isolados, episódios e cenas analisados.....	150
Quadro 15 – Organização do Isolado I.....	152
Quadro 16 – Pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPEMat.....	158
Quadro 17 – Projetos desenvolvidos no âmbito do GEPEMat.....	170
Quadro 18 – Programas e redes de pesquisa no âmbito do GEPEMat.....	176
Quadro 19 – Organização do Isolado II.....	179
Quadro 20 – Dinâmica dos encontros do GEPEMat.....	181
Quadro 21 – Retrato 4.2.1.1: Organização do Clube de Matemática.....	184
Quadro 22 – Cena 4.2.1.1: O Clube de Matemática na trajetória formativa.....	186
Quadro 23 – Grupos que pertencem ao núcleo RS, GO, ES, RN.....	189
Quadro 24 – Cena 4.2.2.1: Índícios de sentido em participar dos encontros com o Núcleo.....	193
Quadro 25 – Cena 4.2.3.1: O grupo como um coletivo de fortalecimento.....	198
Quadro 26 – Retrato 4.2.4.1 – Recomendações sugeridas pela líder do grupo.....	202
Quadro 27 – Retrato 4.4.4.2: Recomendações implícitas – inesperados.....	205
Quadro 28 – Organização do Isolado III.....	211
Quadro 29 – Cena 4.3.1.1: Motivos relacionados à necessidade de aprender.....	213
Quadro 30 – Cena 4.3.1.2: Motivos ligados à necessidade de interação.....	215
Quadro 31 – Cena 4.3.1.3: Motivos ligados à necessidade comum – do GEPEMat.....	218
Quadro 32 – Cena 4.3.1.4: Motivos ligados ao coletivo maior – O GEPAPe.....	221
Quadro 33 – Cena 4.3.2.1: Criação e presença de vínculos.....	225

Quadro 34 – Quatro tipos de vínculos com o GEPEMat	228
Quadro 35 – Cena 4.3.2.2: Vivência marcante com o grupo	231
Quadro 36 – Cena 4.3.2.3: Relações interpessoais no grupo	237
Quadro 37 – Cena 4.3.2.4: Do geral ao particular - o sentido pessoal.....	242
Quadro 38 – Organização do isolado IV	247
Quadro 39 – Cena 4.4.1.1: As emoções e suas relações com situações vividas	248
Quadro 40 – Cena 4.4.1.2: As emoções e sua relação com os sentimentos.....	252
Quadro 41– Retrato 4.4.2.1: A expressão dos sentimentos	257
Quadro 42 – Cena 4.4.2.1 – O grupo como referência	259
Quadro 43 – Ações de formação no grupo	274
Quadro 44 – Questões do Relato Escrito I.....	303
Quadro 45 – Questões do Relato Escrito II.....	305
Quadro 46 – Questões do Relato Escrito III	307
Quadro 47 – Catálogo da Apreensão da Realidade Empírica.....	311

LISTA DE SIGLAS

AOE	Atividade Orientadora de Ensino
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CEGE	Curso de Especialização em Gestão Educacional
CluMat	Clube de Matemática
GEMAt	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Matemática
GEPAPe	Grupo de Estudos sobre a Atividade Pedagógica
GEPEMat	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática
GRUPEM	Grupo de Pesquisa em Prática Pedagógica em Matemática
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
InterDEM	Interdisciplinar Educação Matemática
OBEDUC	Observatório da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
PPGEMeEF	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física
RS	Rio Grande do Sul
TA	Teoria da Atividade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THC	Teoria Histórico-Cultural
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
USP	Universidade de São Paulo
Unijuí	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA TESE: NOTAS DA AUTORA	27
1 PELA ATIVIDADE É QUE SE FAZ A VIDA: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	33
1.1 A PESQUISA EM SEU SENTIDO PESSOAL: TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA...	33
1.2 IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO INVESTIGADO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	39
1.2.1 Descritor 1: Afeto-Cognição – Emoções – Sentimentos	44
1.2.2 Descritor 2: Formação em um grupo de pesquisa – Grupo - Coletivo	48
1.2.3 Descritor 3: Formação da personalidade do professor – Desenvolvimento psíquico	53
1.3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DAS PESQUISAS	55
2 PRESUPOSTOS ORIENTADORES DA TESE: O DESENVOLVIMENTO HUMANO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	59
2.1 CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E LEONETIV: O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO	60
2.2 CONSTITUIÇÃO DO COLETIVO: UM FENÔMENO SOCIAL	72
2.3 DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE: UM PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO	79
2.4 AFETO-COGNIÇÃO: UMA MANIFESTAÇÃO DA PERSONALIDADE.....	88
2.5 O PROFESSOR EM UMA COLETIVIDADE DE FORMAÇÃO: O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS.....	100
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: DA APREENSÃO À EXPOSIÇÃO DO FENÔMENO INVESTIGADO	113
3.1 PRINCÍPIOS ANALÍTICOS DA PESQUISA: DA APARÊNCIA PELA A ESSÊNCIA..	117
3.1.1 Aproximação da realidade empírica: as ações de acompanhamento do grupo	128
3.1.2 Instrumentos da pesquisa para apreensão da realidade	143
4 ISOLADOS PARA ANÁLISE: A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA COLETIVIDADE	149
4.1 ISOLADO I - O MOVIMENTO HISTÓRICO: AÇÕES DO GRUPO.....	151
4.1.1 Episódio I: Pesquisas no âmbito do GEPEMat	156
4.1.2 Episódio II: Projetos no âmbito do GEPEMat	169
4.1.3 Episódio III: Programas no âmbito do GEPEMat	176

4.2	ISOLADO II - A CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO: PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO GRUPO	178
4.2.1	Episódio I: O Clube de Matemática	182
4.2.2	Episódio II: O encontro com o Núcleo	187
4.2.3	Episódio III: O encontro do grupo de orientandos	197
4.2.4	Episódio IV: Recomendações do grupo	201
4.3	ISOLADO III - O ESTABELECIMENTO DA FAMILIARIZAÇÃO EMOCIONAL: SENTIDO E SIGNIFICADO EM PARTICIPAR DO GRUPO	210
4.3.1	Episódio I: Motivos em participar do grupo	211
4.3.2	Episódio II: Indícios de sentidos atribuídos a participação no grupo	224
4.4	ISOLADO IV - OS VÍNCULOS AFETIVO-COGNITIVOS: RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM O GRUPO.....	246
4.4.1	Episódio I: Emoções	247
4.4.2	Episódio II: Sentimentos	256
4.5	A INTERDEPENDÊNCIA DOS ISOLADOS: AÇÕES DE FORMAÇÃO NO GRUPO...	265
5	O COLETIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA NOVA SÍNTESE	279
	REFERÊNCIAS	291
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	301
	APÊNDICE B – RELATO ESCRITO I	303
	APÊNDICE C – RELATO ESCRITO II	305
	APÊNDICE D – RELATO ESCRITO III	307
	APÊNDICE E – PROPOSTA DA <i>MEMORIE</i> DOS ENCONTROS	309
	APÊNDICE F – CATALOGAÇÃO DOS DADOS	311

APRESENTAÇÃO DA TESE: NOTAS DA AUTORA

A presente Tese de Doutorado aborda o tema da relação entre coletivo e personalidade, compreendida pela relação afetivo-cognitiva constituída no processo de participar de um grupo. É inegável que o coletivo auxilia na formação dos sujeitos, cujos modos próprios de ser expressam aquilo que é apreendido socialmente. Mas, afinal de contas, qual é o papel do social na formação humana? Como o aspecto social influencia na formação da personalidade dos sujeitos? E qual o papel da unidade afeto-cognição nesse processo?

Enfrento essas questões, tomando como referência a concepção histórico-cultural, a partir dos estudos de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e outros pesquisadores ligados à escola vigotskiana, como Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 – 1979), Arthur Vladimirovich Petrovski (1924-2006) e Antón Semionovich Makarenko (1888 - 1939). Mais do que produzir uma síntese sobre seus estudos a respeito do coletivo, das relações humanas, do papel da atividade no desenvolvimento da pessoa e dos vínculos afetivo-cognitivos do sujeito com o mundo, procuro neste trabalho apresentar o papel de um grupo de estudos e pesquisas com características de um coletivo na formação de professores e futuros professores. Parto do pressuposto de que, nas ações propiciadas por um grupo/coletivo¹ que envolve professores e futuros professores, encontra-se um modo de colocar em prática uma formação que pode possibilitar o desenvolvimento de uma personalidade coletivista, considerando que no processo de formação docente o professor é também sujeito em atividade.

Entender o modo como a atividade dentro de um grupo/coletivo se relaciona com a formação da personalidade docente mobilizou a busca por compreender como este grupo se organiza de modo a promover uma aprendizagem de nova qualidade aos sujeitos envolvidos, compreendendo essa nova qualidade como mudança das funções psicológicas superiores que promovem o desenvolvimento humano. O início do caminho foi encontrado em Makarenko e Petrovski, que tratam a constituição do um coletivo² como um fenômeno social.

El factor que transforma o grupo en colectividad es la actividad conjunta de sus miembros, una actividad socialmente significativa y que responda tanto a las demandas de la sociedad cuanto a los intereses de la personalidad. Precisamente la realización de una actividad conjunta socialmente valiosa permite que se establezcan

¹ Será utilizada a expressão grupo/coletivo para designar o grupo que possui características de um coletivo (PETROVSKI, 1986), mas que pode não se constituir como tal em sua totalidade.

² Sempre que nos remetermos a coletivo ou coletividade, tomamos como princípios as ideias de Petrovski (1986), que compreende o coletivo como um tipo superior de grupo, no qual as relações de compenetração envolvem tantos os êxitos como os fracassos, com objetivos reais que superam as relações apenas do grupo porque vinculam-se a objetivos de toda a sociedade a que este coletivo pertence.

interrelaciones colectivistas y que se superen las contradicciones entre lo individual y lo grupal. (PETROVSKI, 1984, p. 8)

Segundo suas ideias, entende-se que um grupo, quando organiza atividades conjuntas, permite que as relações entre os sujeitos envolvidos sejam mediadas pelo seu conteúdo e pela finalidade da atividade, respondendo a necessidades tanto sociais quanto individuais dos sujeitos. Vejo, assim, que o coletivo adquire uma nova qualidade, agora entendido como coletividade. Isto é, ultrapassa o fato de apenas reunir pessoas, pois seus interesses, motivos e necessidades são comuns ao grupo e, ao mesmo tempo, à sociedade à qual esse coletivo pertence.

O coletivo, assim, se torna uma forma superior de grupo, pois seus membros participam dele de forma consciente, no sentido de que os seus motivos coincidam com o significado do grupo, no qual a participação dos sujeitos passa a ter um sentido pessoal. Quando isso acontece, a realização de ações conjuntas ultrapassa o fato de apenas realizar tarefas compartilhadas, pois os motivos dos sujeitos coincidem, e sua participação passa a se constituir como atividade. Tratando-se da participação de professores e futuros professores, caracteriza-se uma atividade formativa para a docência.

O entendimento proferido por Leontiev (1978a, 1978b, 2021) de que a atividade e a consciência são elementos indispensáveis foi o incandescente que inspirou a busca por outros elementos – significados pelo desenvolvimento da Atividade Pedagógica – que permitem a aprendizagem e a formação da personalidade de professores. Quando o autor, a partir das afirmações de Marx de que o trabalho tem papel importante para o desenvolvimento do sujeito, formula o conceito de atividade, indica que o processo de humanização que se forja em sociedade é resultado das atividades que os sujeitos realizam, e que essas promovem o desenvolvimento de sua personalidade.

Concebe-se, assim, a personalidade como algo vivo do sujeito e seu coletivo. A personalidade é a vida do sujeito, manifestada pelas suas atividades, por seus motivos, necessidades, emoções e sentimentos. As atividades que desenvolvemos ao longo da nossa vida, geradas por necessidades sociais e individuais, produzem conhecimentos sobre o mundo (ético, moral, conceitual e de valores). Ações, operações, experiências empíricas e funções psicológicas podem caracterizar a atividade e, partindo do seu desenvolvimento, pode-se pensar na formação da personalidade humana. Leontiev (1978a, p. 145), ao estudar a atividade como fundamento da personalidade, expressa que

[...] la investigación debe estar orientada no a partir de los hábitos, habilidades y conocimientos adquiridos hacia las actividades que los caracteriza, sino del contenido y los vínculos de las actividades a la búsqueda de cómo, mediante qué procesos se realizan y se hacen posibles.

Isso significa que ao longo da vida do sujeito há algumas atividades que se destacam em cada estágio, o que está relacionado com o seu motivo. Quer dizer, toda atividade é orientada por um motivo no qual estão objetivadas as necessidades humanas de sua realização. Desse modo, a formação da personalidade é desenvolvida por meio de atividades do sujeito ao longo de sua vida e se relaciona com os motivos e as necessidades de sua realização, que, ao coincidirem com seu significado, produzem sentido.

Entendo, portanto, que na relação entre coletivo e personalidade existe um elemento que toma esse processo como unidade, e é nessa relação que o afeto-cognição aparece. O sujeito pensa, sente e age. De forma coletiva, produz um significado que é social, atribuindo a ele, individualmente, um sentido pessoal. O pensamento como fenômeno da formação da personalidade não se restringe apenas a uma atividade intelectual, uma vez que, como forma de significação dos conhecimentos desenvolvidos historicamente, o sujeito carrega consigo o modo humano de sentir o que ele próprio significa. Em outras palavras, quando os sujeitos se apoderam dos conhecimentos culturais, eles se apropriam não só da forma intelectual de sua produção, como também de suas formas emocionais. E é isso que constitui o humano: a apropriação teórica, ética, moral e afetiva da cultura. O que pretendo dizer é que não há apropriação de conhecimento intelectual sem considerar o emocional, pois é sentindo que pensamos e, ao pensar, sentimos (LEONTIEV, 1978a; MARTINS, 2013).

Assim, as relações constituídas em um coletivo entre os membros e o objeto que os une não são só afetivas ou só cognitivas, mas, sim, são afetivo-cognitivas. A concepção de que a formação de professores de nova qualidade se dá no processo de significação da Atividade Pedagógica permite ações promovidas em coletivo, como em um grupo de estudos e pesquisas, é um processo que se desenvolve quando os sujeitos que dele participam são movidos por um motivo que responda tanto às necessidades de cada um quanto às do seu grupo, o que potencializa essa formação na perspectiva do desenvolvimento de uma personalidade coletivista. Essa nova qualidade formativa, na perspectiva da teoria que adoto nesta pesquisa, envolve a transformação pessoal do professor, na qual ele se posiciona diferente da ordem vigente. Isto é, a um novo desenvolvimento psíquico alia-se uma nova compreensão de educação.

A possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento no coletivo do qual os sujeitos se sentem parte e no qual expressam que a sua participação inspira o modo como desenvolve seu trabalho foi o que fascinou a pesquisadora, que é também professora. A partir do que até aqui foi exposto apresento esta investigação vinculada à linha de pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Esta investigação, na perspectiva da pesquisa como atividade³ (ARAUJO; MORAES, 2017), em sua dimensão orientadora, pretende responder a seguinte questão: Como a unidade afeto-cognitiva estabelecida com um grupo/coletivo pode contribuir na formação de professores e futuros professores que dele participam? Para tanto, tem-se como **objetivo geral**: Compreender o papel da participação em um grupo/coletivo na formação do professor e futuro professor, a partir da unidade afetivo-cognitiva constituída nesse processo, na perspectiva de uma personalidade coletivista.

A fim de atendê-lo, delinee, na sua dimensão executora, quatro ações investigativas:

- Identificar teses e dissertações que envolvem grupos para compreensão do fenômeno de pesquisa.
- Desvelar o processo histórico da formação do grupo de estudos e pesquisas.
- Reconhecer motivos, necessidades e sentido pessoal atribuídos à participação em um grupo de estudos e pesquisas.
- Revelar ações que, influenciadas pela relação afetivo-cognitiva, podem contribuir para a formação de professores e futuros professores, tendo em vista a formação da personalidade coletivista.

As notas teóricas que aqui foram apresentadas com seus objetivos permeiam toda esta investigação, que está organizada como descrito a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado “Pela atividade é que se faz a vida: aspectos introdutórios”, apresento o sentido pessoal da pesquisadora ao desenvolver a investigação sobre a relação entre coletivo e personalidade, trazendo relatos sobre sua trajetória pessoal e formativa ao encontro deste tema. Ainda, busco no campo das pesquisas científicas a identificação do meu objeto por meio de teses e dissertações produzidas entre 2010 e 2020, que apontam o processo de formação do professor, tendo em vista o papel de grupos e da unidade afetivo-cognitiva no desenvolvimento docente para a formação de uma personalidade coletivista. Com base nas pesquisas encontradas, avança-se em direção a uma análise que não só considera como

³ A pesquisa como atividade, entendida na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, será abordada no capítulo metodológico.

importante o papel do afeto-cognição, mas acima de tudo, reconhece que a formação de professores em um coletivo é permeada por vínculos afetivo-cognitivos que orientam o desenvolvimento de sua personalidade.

Tais resultados constituíram a dimensão orientadora da pesquisa, sistematizada no segundo capítulo, intitulado “Pressupostos orientadores da tese: o desenvolvimento humano à luz da teoria histórico-cultural”. Ali é exposta uma sistematização teórica dos principais conceitos que fundamentam a pesquisa. Trata-se de responder a uma questão central: como acontece o desenvolvimento humano em um coletivo e como este se expressa a partir da unidade afeto-cognição que se manifesta na personalidade dos professores.

Foi a partir dessas bases teóricas que a pesquisa foi organizada e desenvolvida. Assim, no terceiro capítulo, intitulado “Caminhos metodológicos: da apreensão a exposição do fenômeno investigado”, explico ao leitor o modo pelo qual a tese foi objetivada. Refiro-me, portanto, à descrição do contexto da pesquisa e seus sujeitos, que constituíram os isolados de análise que expressam elementos essenciais para entender o papel de um grupo/coletivo na formação de professores e futuros professores, apresentado no quarto capítulo, intitulado “Isolados para análise: a formação na perspectiva da coletividade”.

E, a partir dessa base, foram produzidas respostas aos objetivos que orientaram esta pesquisa, cujos resultados estão sistematizados no quinto capítulo, que sintetiza as considerações finais dessa investigação. Nesse movimento, considero que muito está por ser feito, pois os resultados encontrados podem engendrar novas investigações. Entretanto, compreender o papel da participação de professores e futuros professores em um grupo/coletivo representa a defesa da formação no coletivo como um modo de qualificar a personalidade de professores e futuros professores em uma nova compreensão de sociedade e educação.

Na Figura 1, é apresentado o desenho geral desta tese de doutorado.

1 PELA ATIVIDADE É QUE SE FAZ A VIDA: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Nada de grande se faz no mundo sem uma grande paixão.

(RUBINSTEIN, 1973, p. 185).

Esperamos que estas palavras de Rubinstein representem o que trazemos neste primeiro capítulo que incorpora esta Tese de Doutorado. Primeiro, porque nele será compartilhada a trajetória formativa da pesquisadora, expressando sua paixão por seu objeto de estudo – a formação de professores e futuros professores – e, segundo, pelo motivo que a leva a pesquisar o fenômeno da personalidade docente: a compreensão de que a personalidade do professor expressa suas vivências coletivas nos espaços de que ele participa e possibilita estabelecer relações, emoções, sentimentos e afetos. A busca por compreender a personalidade docente me⁴ coloca em atividade formativa e de pesquisa no seu desenvolvimento.

Por isso, esta introdução está organizada em dois momentos: no primeiro, descrevo minha trajetória pessoal e formativa, que me levou à questão desencadeadora desta pesquisa. No segundo, a partir do estudo de dissertações e teses de pesquisadores brasileiros, pretendemos revelar seu sentido social, apresentando o que as pesquisas vêm sinalizando sobre este tema na perspectiva de identificação do nosso objeto investigativo.

1.1 A PESQUISA EM SEU SENTIDO PESSOAL: TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Decorrente de questionamentos sobre formação de professores, a questão que me mobiliza nesse estudo está expressa sob a seguinte pergunta: Como a unidade afeto-cognitiva estabelecida com um grupo/coletivo pode contribuir na formação de professores e futuros professores que dele participam? Tal inquietação me afeta e inquieta na busca por compreender o papel da participação em um grupo/coletivo na formação do professor e futuro professor, a partir da unidade afetivo-cognitiva constituída nesse processo, na perspectiva de uma personalidade coletivista. Tal inquietação está relacionada com minha vivência formativa dentro de um grupo de estudos e pesquisas, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que constitui o contexto empírico dessa investigação.

⁴ Por entender que o desenvolvimento desta pesquisa acontece no coletivo formado por outros sujeitos com os quais compartilho as ações de pesquisa, apenas na introdução do trabalho escrevo em primeira pessoa do singular, por se tratar de minha trajetória pessoal. Os demais capítulos serão escritos em primeira pessoa do plural, e refiro-me a mim como “pesquisadora”.

Eu conheci o GEPEMat no ano de 2013, quando ingressei no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM. Aprender sobre como ensinar matemática na Educação Básica, desde o Curso Normal de Nível Médio (antigo magistério) sempre me causara interesse e necessidade de aprender modos para ensinar, pois, em minha primeira experiência no estágio, nesse curso, vivenciei distintas situações e desafios entre ensinar e aprender matemática. Todavia, foi no ano de 2014, a partir do edital de seleção para Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), dentre as muitas opções de subprojetos que estavam sendo lançados na UFSM envolvendo estudantes do curso de Pedagogia, o “Interdisciplinar Educação Matemática” me interessou. A aprovação no processo seletivo possibilitou-me fazer parte tanto do PIBID quanto do GEPEMat, visto que suas ações aconteciam em parceria com o grupo de estudos e pesquisas que reúne professores da Educação Básica e do Ensino Superior, acadêmicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática e Educação Especial, e acadêmicos dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação e em Educação Matemática, que compartilham motivos e necessidades que também me levaram a estudar e buscar compreender a complexidade da Atividade Pedagógica⁵.

No decorrer dos próximos três anos, até eu concluir o curso de Pedagogia em 2016, estudei e aprendi sobre como organizar o ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela participação no projeto de extensão Clube de Matemática (CluMat), que neste período, foi desenvolvido pelos bolsistas do PIBID, bem como, pela participação como voluntária do projeto no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES): “Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: princípios e práticas da organização do ensino” que acontecia em parceria com a Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Goiás (UFG). Para além de relacionar teoria com prática, participar das ações do CluMat e do OBEDUC, em parceria com o GEPEMat, me proporcionou estudar e aprender uma teoria, que me auxilia como professora de anos iniciais, na organização do ensino: a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), proposta por Moura (1996). Meu envolvimento com o grupo e minha vivência como bolsista de iniciação à docência me estimularam para estudar, no trabalho de conclusão de curso, sobre a organização do ensino de matemática pensando na situação desencadeadora de aprendizagem⁶, a partir de um jogo⁷.

⁵ Para saber mais sobre a compreensão aqui adotada de Atividade Pedagógica, sugerimos a leitura da obra: Formação inicial de professores que ensinam matemática no contexto de interação entre escola de Educação Básica e Universidade / Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, Ricardo Fajardo (organizadores) – 1 ed. Curitiba [PR]: CRV, 2019. 174 p.

⁶ A situação desencadeadora de aprendizagem é uma das ações da Atividade Orientadora de Ensino, organizada pelo professor em atividade de ensino.

⁷ Para saber mais, indicamos a leitura do artigo publicado que discute sobre o estudo desenvolvido no trabalho de conclusão de curso da pesquisadora, disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8076/5165>>.

Estes estudos possibilitaram a produção de uma síntese sobre a potencialidade do jogo tanto na aprendizagem do conteúdo escolar pelos estudantes quanto da aprendizagem sobre a organização do ensino por futuros professores. A partir de então comecei meus estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e Atividade Orientadora de Ensino aliado a formação de professores. Após a conclusão do curso de Pedagogia, iniciei minha primeira experiência como professora da Educação Infantil, em uma turma de berçário. Tão desafiadora e significativa, que juntamente aos estudos com o GEPEMat sobre a organização do ensino na escola e do desenvolvimento humano, em especial, da criança, me movimentaram para, na Especialização em Gestão Educacional (UFSM)⁸, olhar para o espaço da Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental, no que se refere a sua organização e direitos de aprendizagem da criança. Não só fui encantada pelos bebês e suas potencialidades, como a Educação Infantil me encantou de tal forma, que no Mestrado em Educação (UFSM) pesquisei sobre as aprendizagens de futuras professoras⁹ na organização do ensino de matemática na Educação Infantil, por meio do jogo, que é a atividade principal das crianças em idade escolar, segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Durante a caminhada no mestrado, tive a possibilidade de ser bolsista Demanda Social Capes, o que me propiciou inúmeras vivências e experiências no Ensino Superior, com futuros professores, na participação em eventos da área da Educação e na inserção à pesquisa, sobretudo, nas produções acadêmicas. Como mestranda, continuei envolvida com o CluMat como colaboradora, o que sempre me permitiu estar próxima da escola e de sua realidade, algo tão significativo para o meu processo formativo. Esses momentos no CluMat desencadearam uma nova necessidade: vivenciar a escola.

Nesse movimento tive a oportunidade de retornar à escola, agora como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma instituição privada de Santa Maria, numa turma de quarto ano. Novamente, o sentimento de medo e insegurança foram suscitados, pois do berçário deu-se um salto para uma turma de finalização dos anos iniciais. Mas, o quarto ano me encantou e eu vivenciei muitos modos diferentes de ser professora dos anos iniciais, sempre na certeza do trabalho compartilhado, da potencialidade do jogo e da Atividade Orientadora de Ensino como proposta teórica e metodológica para a organização do ensino – que só foi possível, porque todas essas vivências foram ancoradas pela minha participação no GEPEMat.

⁸ A pesquisa desenvolvida intitulada “Políticas públicas e gestão pedagógica: contextos e desafios da educação infantil na escola de ensino fundamental da rede pública municipal de santa maria/RS” foi orientada pela Professora Dra. Débora Teixeira de Mello publicada no ano de 2018.

⁹ O uso do feminino se faz pela pesquisa ter sido desenvolvida com participantes mulheres.

Com essas experiências encerro minha caminhada e formo-me Mestre em Educação pela UFSM no ano de 2019.

Posteriormente, ingressei no Doutorado em Educação (UFSM), e nesse movimento de definir objeto de pesquisa, sentia que precisava entender melhor como fui me constituindo em um grupo. Mas, também via que outros professores iam se formando em grupos e demonstrando aprendizagens decorrente dessa participação. Assim, inicia-se o interesse a este tema, e para além do motivo pessoal veio o sentido social, de investigar como que professores e futuros professores, de um modo geral, se constituem num grupo de estudos e pesquisas ou em um coletivo de formação para além do processo de aprenderem a ação de pesquisar e produzir conhecimento científico.

No final de 2019, participei de um evento chamado “III Colóquio GEPAPe 2019”, organizado como uma das ações do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe¹⁰) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Deste grupo, participam pesquisadores da área da Educação e da Educação Matemática de distintas instituições de Ensino Superior brasileiras. Pela amplitude de participantes, o GEPAPe está organizado em núcleos. O nosso grupo GEPeMat, juntamente do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Matemática (GEMAt/UFG), Grupo de Pesquisa em Prática Pedagógica de Matemática (GRUPeM/IFES - Campus Vitória) e do Grupo de Pesquisa em Ensino de Matemática e Língua Portuguesa (CONTAR/UFRN), compõem um desses núcleos gepapenos. Nesse encontro em especial, a temática abordada envolveu a unidade afeto-cognição nos diferentes modos de desenvolver a Atividade Pedagógica.

As discussões promovidas durante o evento sobre a importância do sentimento como ato do pensamento importante para o desenvolvimento humano oportunizaram reflexões sobre esta temática, o que desencadeou inquietações investigativas que me impulsionaram para reflexões sobre aquilo que eu já me instigava em entender melhor: como um professor se constitui num grupo/coletivo. Aliado a isso, e ao que foi abordado no evento, o tema da unidade afeto-cognição e sua relação com o desenvolvimento da personalidade de professores, especialmente, que participam de um grupo de estudos e pesquisas, se tornou minha paixão, findando no tema desta tese de doutorado.

Pensar sobre a personalidade de professores sempre foi algo que me instigou. Juntamente da necessidade em compreender mais sobre este tema, vieram alguns anseios e medos por adentrar em uma área, a da Psicologia, que embora se aproxima da Educação por

¹⁰ O GEPAPe é coordenado pelo Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura. Para conhecer o grupo, os núcleos que dele participam e os eventos que já aconteceram, basta acessar o site: <https://sites.google.com/usp.br/gepape-usp/>

trazer contribuições importantes sobre o processo de desenvolvimento do ser humano no que se refere a sua aprendizagem, possui conhecimentos próprios os quais, como pedagoga, eu não era próxima. Mas adentrar nessa temática, especialmente voltada à formação de professores, me mobiliza a investigar as relações estabelecidas pelo grupo de estudos e pesquisas, tendo em vista a formação da personalidade docente, muito porque, particularmente, o ser humano que eu sou e me formo diariamente reflete muito as experiências vividas e sentidas com o GEPEMat, bem como, as atividades que pude participar desde 2014 como sua integrante.

Particularmente em 2020, ano em que vivemos de um modo diferente em decorrência da pandemia do *coronavírus*¹¹, aprendi muito sobre ser forte, porque ser professora, neste ano em uma turma de terceiro ano, de forma remota, foi uma experiência desafiadora que trouxe muitos questionamentos sobre os desafios da docência e seus processos formativos que, compartilhados com o grupo, passaram do desafio para aprendizagem. E não aprendi isso de forma isolada, mas nas relações afetivas estabelecidas com o GEPEMat e seus integrantes, que se configurou como meu lar, minha família, as pessoas mais próximas a mim, mesmo que do outro lado da tela do computador. As relações intensificadas e formadas na distância foram essenciais para que seguíssemos com nossos objetivos e nos mantivéssemos próximos e “amparados”, mesmo na distância. Toda sexta-feira, as 8h30min nos encontramos no nosso novo espaço de aprendizagem: o Google Meet. Estes encontros, sempre tão esperados, trouxeram calma, alegria e possibilidades de, em meio a tantos impossíveis, aprender e se desenvolver. Embora importantes, não substituíram a saudade da presença.

Ainda no ano de 2020, tive a possibilidade de me inserir no Ensino Superior como tutora à distância no curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UFSM. Neste espaço, inicialmente junto à disciplina de Educação Matemática II do curso e da disciplina de Literatura Infantil, muitas experiências do GEPEMat compartilhei com as professoras responsáveis pelas disciplinas e os acadêmicos do curso, cujo polo, estive sob minha tutoria¹². Também neste ano, me envolvi em outro projeto, o grupo de estudos sobre Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, que mensalmente reúne diferentes pessoas que buscam pensar uma educação numa perspectiva que supere os modelos tradicionais de ensino, na

¹¹ A covid-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus (SARS-Cov-2), que ameaça simultaneamente muitas pessoas, o que se deriva como uma pandemia. Iniciada em Wuhan, na China, em dezembro de 2019 se espalhou por todo o mundo.

¹² No curso de Pedagogia UAB da UFSM, a função de tutor é próxima a um monitor da disciplina, que trabalha em colaboração com um professor responsável por ela, e atua em determinado polo (municípios) que o curso abrange.

perspectiva da humanização. Nestes espaços, fui me fortalecendo pelas experiências partilhadas e suas aprendizagens decorrentes.

Iniciamos em 2021, com a esperança de que nossos encontros pudessem voltar a acontecer de forma presencial, na nossa 3380¹³, com o nosso café. Mas, isso não foi possível porque ainda precisávamos ficar fisicamente distantes. Muitas perdas aconteceram e vimos os números virarem nossos amigos e, às vezes, nossa família. Perdi neste ano, não só uma grande amiga de infância como a educação do município de Horizontina – minha cidade natal – perdeu uma excelente professora de Educação Infantil, que teve sua vida ceifada por complicações da covid-19. O que me fortaleceu nessa caminhada foram nossos encontros com o grupo, que trouxeram questionamentos e motivos para continuar buscando ser uma pessoa e professora melhor, principalmente porque a pandemia desencadeou muitas discrepâncias na educação e, conseqüentemente, nas condições de trabalho docente, que firma que nossa luta ainda continua. Afinal de contas, a educação passou a ser vista como essencial para reabrir suas portas e os profissionais dela não foram contemplados por essa essencialidade.

Ainda em 2021, fui contemplada como Bolsista Demanda Social (CAPES) do doutorado, o que possibilitou me dedicar exclusivamente a pesquisa. Para além disso, receber financiamento para uma pesquisa num cenário com tantos cortes foi um privilégio, e infelizmente, para poucos, principalmente se for das áreas das ciências humanas. A vida e seus inesperados sopraram em maio deste ano uma nova oportunidade: a nomeação para o cargo de professora de anos iniciais na rede Municipal de Ensino no município de Santa Maria, como professora efetiva, em uma turma de terceiro ano. Meu início de carreira na rede pública me permitiu sentir muitas emoções diferentes, dentre elas, esperança e alegria em, pela Educação pública, fazer o bem e oportunizar que as crianças acreditem que com o conhecimento é possível ter uma vida diferente.

Hoje, nos encontramos no ano de 2022, ano em que se almejou muitas mudanças nos cenários da educação, saúde e política. Depois de dois anos de distanciamento social, pudemos voltar às aulas e encontros presenciais. Ainda que ora com, ora sem restrições, devido ao aumento de casos em cada região brasileira. A tão sonhada vacina conseguiu cumprir aquilo que a ela lhe foi conferido, frear casos graves da doença e resistir e superar novas variantes. Na educação encontramos um cenário preocupante, de muitas lacunas de aprendizagens e falta de professores. Nas relações interpessoais identificamos dificuldades de comunicação e relacionamento, o que nos mostra que precisamos recompor não só aprendizagens que não

¹³ A sala 3380 é o Laboratório de Educação Matemática Escolar, localizado no Centro de Educação da UFSM.

foram desenvolvidas no modelo de escola remota, como recompor os modos humanos de ser humano.

Em junho deste ano, inicio um novo desafio: ser formadora de professores. A rede municipal de Santa Maria, oportuniza mensalmente uma parada formativa, onde os professores se reúnem para estudar, discutir, aprender e pensar sobre a educação no município. Esta formação é conduzida pelos próprios professores da rede municipal, que através de um edital, são selecionadas para estudarem e planejarem as formações mensais. Cada professor formador recebe uma turma de até trinta colegas professores para desenvolver a formação no dia da parada formativa (sempre na última quarta-feira de cada mês, as escolas param e os professores fazem sua formação). A perspectiva para este ano foi pensar o currículo municipal, os processos avaliativos e a recomposição da aprendizagem. No papel de formadora de professores, espero que eu possa, de algum modo, proporcionar ações e momentos que sensibilizem novas qualidades formativas aos meus colegas da rede, na perspectiva da coletividade, como eu venho defendendo neste trabalho e que os caminhos que trilhei me ensinaram.

Essa sou eu, uma professora, estudante e pesquisadora em formação, que se forma diariamente nos espaços que fazem de mim ser quem sou. Por esta história, motivos, necessidades e vivências percebo o quanto participar de grupos/coletivos dos quais fiz/faço parte afetam meu modo de ser e agir como pessoa, como professora e como pesquisadora, que apresenta uma tese de doutorado que, para além da minha formação acadêmica, revela um projeto de formação humana que mostra indicativos importantes sobre que formação defendo. É isso que me fascinou como professora e pesquisadora e espero que, aqueles que assim como eu, acreditam em uma educação que transforma o humano, encontrem neste trabalho caminhos e descobertas para suas indagações. Estas discussões não iniciaram e nem se encerrarão aqui nesta pesquisa, mas também já foram asseveradas como importantes por outros pesquisadores brasileiros, demonstrando seu sentido social, como apresentamos no item seguinte.

1.2 IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO INVESTIGADO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

O entendimento de que a pesquisa como atividade parte de necessidades, coletivas e individuais, nos demanda como tarefa pesquisar o conhecimento produzido sobre a relação entre coletivo, personalidade e afeto-cognição a partir do que é apresentado no campo

acadêmico. Desse modo, realizamos nossa ‘revisão sistemática de literatura’¹⁴ abrangendo a produção científica de teses e dissertações na área da Educação acerca do tema coletivo e personalidade no período de 2010 a 2022, porque compreendemos que as pesquisas, do mesmo modo que foram nosso ponto de partida, serão nosso ponto de chegada.

A busca das produções acadêmicas propiciou sistematizar pesquisas em nível de pós-graduação em educação que se aproximam de nosso objeto de pesquisa, a fim de poder dele melhor nos acerrar. O lócus pelo qual tal levantamento ocorreu é composto por teses e dissertações oriundas do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), defendidas entre os anos de 2010 e 2022¹⁵. A escolha do marco temporal deve-se à crescente importância dada ao tema nos últimos dez anos, principalmente pelas mudanças políticas no contexto da Educação Básica, o que reflete, intrinsecamente, o contexto da formação de professores e das pesquisas produzidas acerca desse tema.

Ao definir o recorte temporal e a fonte para o levantamento, elencamos os seguintes termos de busca: a) afeto-cognição/emoções e sentimentos, b) formação em um grupo de pesquisa/grupo/coletivo e c) formação da personalidade de professores/desenvolvimento psíquico. Com estes descritores procuramos entender o nosso fenômeno de estudo a partir das pesquisas já produzidas, buscando compreensões associadas ao nosso objeto de investigação, para então apresentar possíveis avanços a partir do que já foi identificado cientificamente. Por isso, o levantamento seguiu o seguinte planejamento:

- a) Definição dos termos de busca.
- b) Definição da base de dados para consulta e marco temporal.
- c) Refinamento de dados para a área de educação e psicologia.
- d) Identificação das teses e dissertações decorrentes dos descritores.
- e) Seleção das teses e dissertações com aproximação ao objeto de pesquisa.
- f) Organização dos dados a partir do título, tipo, ano de defesa, palavras-chave, aportes teóricos e metodológicos.
- g) Análise dos trabalhos selecionados e considerações sobre o levantamento.

¹⁴ Nesta pesquisa, adaptamos a definição de Fink (2005, p. 3) de revisão de literatura de pesquisa como nossa definição operacional para revisão sistemática de literatura: “um método sistemático, explícito, (abrangente) e reproduzível para identificar, avaliar e sintetizar o corpo existente de trabalhos completos e registrados produzidos por pesquisadores, estudiosos e profissionais”. Ainda, “Uma revisão de literatura autônoma rigorosa deve ser sistemática ao seguir uma abordagem metodológica; explícita na explicação dos procedimentos pelos quais foi conduzida; abrangente em seu escopo ao incluir todo o material relevante; e, portanto, reproduzível por outros que desejem seguir a mesma abordagem na revisão do tema” (OKOLI, 2019, p. 04).

¹⁵ Este trabalho abrange teses ou dissertações defendidas até janeiro de 2022. Portanto, trabalhos defendidos posteriormente a este levantamento não aparecerão na pesquisa.

No decorrer do levantamento das pesquisas de acordo com os termos de busca, foi encontrado o total de 198 trabalhos entre teses e dissertações, apresentadas na seguinte distribuição.

Quadro 1- Distribuição dos trabalhos encontrados

Nível	Quantidade registrada
Dissertação de Mestrado	138
Tese de Doutorado	60
Total: 198	

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora.

No primeiro conjunto de termos para a busca, “afeto-cognição/Emoções e Sentimentos”, selecionamos pesquisas que se fundamentaram por princípios teóricos próximos ao de nossa investigação, o que nos permitiu entender o termo afeto-cognição como unidade, bem como investigar as compreensões sobre emoções e sentimentos e identificar quais os autores que teceram sobre o tema de acordo com as pesquisas. No que diz respeito aos termos “Formação em um grupo de pesquisa/grupo/coletivo”, elegemos não só as pesquisas que envolviam elementos relacionados a motivos e necessidades dos professores de buscar espaços de formação, mas também aquelas que demonstrassem caminhos para pensar a organização de um grupo de pesquisa na perspectiva de constituir-se como formativo para a docência, com características de um coletivo. Em relação aos termos “Formação da personalidade do professor/desenvolvimento psíquico”, tivemos como intenção compreender e estudar como, a partir da perspectiva teórica em que nos fundamentamos, o professor se forma como personalidade a partir da atividade, seu trabalho.

Para melhor demonstrar o resultado deste levantamento de pesquisas, apresentamos o Quadro 2 com um panorama dos trabalhos estudados, indicando: termo de busca, título do trabalho, autor (a), nível da produção, ano de defesa, instituição de origem e orientador (a). Abaixo dele, iniciamos a sistematização das pesquisas conformes ao descritor em que se incluem.

Quadro 2 - Panorama de teses e dissertações analisadas de 2010 a 2022

(continua)

Termo de busca	Título	Autor (a)	Nível	Ano de defesa	Instituição de ensino	Orientador (a)
Afeto-cognição/ Emoções e Sentimentos	Professora também sente: significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente	Áurea Júlia de Abreu Costa	Dissertação	2012	UFC	Jesus Garcia Pascual
	Cognição e afetividade na escolha docente pela Educação Especial	Luciana Souza Araujo	Dissertação	2013	UNITAU	Elisabeth Ramos da Silva
	O desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade: as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola	Tatiane da Silva Pires Felix	Tese	2018	UNESP	Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
	O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar	Jéssica Bispo Batista	Dissertação	2019	UNESP	Juliana Campregher Pasqualini
	Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas	Marília Alves dos Santos	Dissertação	2020	UNESP	Flávia da Silva Ferreira Asbahr
	A unidade afetivo-cognitiva como princípio para a organização do ensino: um olhar mediante conceitos da teoria histórico-cultural	Aline Harumi Sasaki	Dissertação	2020	UEM	Marta Sueli de Faria Sforini
Formação em um Grupo de Pesquisa / Grupo / Coletivo	O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética	Luciete Valota Fernandes	Tese	2015	USP	Maria Isabel da Silva Leme
	O desenvolvimento profissional do professor de educação básica em grupos de pesquisa	Vanessa Alves de Almeida Cruz	Dissertação	2016	UFSCar	Renata Prenstteter Gama
	Necessidades, motivos e sentidos que mobilizam professores para a atividade de	Ingrid Ximena Arias Hodge	Dissertação	2017	UNIJUÍ	Marli Dallagnol Frison

Quadro 2 - Panorama de teses e dissertações analisadas de 2010 a 2022

(conclusão)

	ensino e participação em grupos constituídos na interface universidade e escola					
	A constituição do coletivo e o processo de significação docente	Karina Daniela Mazzaro de Brito	Dissertação	2017	USP	Elaine Sampaio Araujo
	Os movimentos de formação docente no projeto orientador de atividade	Halana Garcez Borowsky	Tese	2017	UFMS	Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes
	Significação da prática docente: uma investigação com professores de matemática inseridos em um grupo de estudos	Cristiane Trombini Bispo	Dissertação	2017	UFMS	Neusa Maria Marques de Souza
	Formação profissional continuada com professores que ensinam Matemática: um estudo sobre os elementos que caracterizam o desenvolvimento de uma coletividade	Carolina Innocente Rodrigues	Tese	2020	UFSCar	Maria do Carmo de Souza
Formação da personalidade do professor / Desenvolvimento psíquico	Trabalho, atividade docente e processo de personalização: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural	Eliana da Costa Lima	Dissertação	2011		LÍGIA MÁRCIA MARTINS
	O trabalho como atividade principal na vida adulta: contribuições ao estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano sob enfoque da psicologia histórico-cultural	Camila Fernanda Moro Rios	Dissertação	2015	UFPR	João Henrique Rossler

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

1.2.1 Descritor 1: Afeto-Cognição – Emoções – Sentimentos

A dissertação de Costa (2012) buscou analisar os significados e sentidos de professoras de 1.º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que praticam as interações com os alunos no processo de ensino e aprendizagem, no que se refere a sua afetividade (emoções e sentimentos). Em sua pesquisa, Costa (2012) evidenciou três tipos de afetividade percebida, sentida e vivida pelas professoras: a afetividade verbalizada, a afetividade subjetiva e a afetividade ignorada. Reconhecer esses três modos de sentir o afeto é importante para pensar a qualidade humana de uma vivência que é subjetiva e de como ela pode transformar não só o sujeito em sua singularidade, mas seu modo de agir. Em especial em nossa pesquisa, é preciso olhar para essa vivência subjetiva como importante para a formação da personalidade docente.

Trazemos alguns destaques dessa investigação que consideramos importantes:

- reconhecer as emoções e os sentimentos docentes como merecedores de investigação;
- compreender a qualidade e a natureza psíquica da afetividade no modo de ser docente;
- identificar as três dimensões da afetividade docente;
- entender o processo educativo como vivência humana.

O trabalho de Costa (2012) mostra a importância de ponderar sobre a afetividade docente como qualidade humana importante para a vida. Não temos a pretensão de investigar a afetividade e sua relação com o trabalho docente, mas de entender a unidade afeto-cognição como uma das manifestações da personalidade. Elas produzem uma nova qualidade no modo de ser do professor, que, pela vivência compartilhada dentro de um grupo de estudos e pesquisas, pode formar-se como humano em suas dimensões éticas, políticas, social, cognitiva e afetiva.

Araujo (2013), também voltada para essas dimensões, investigou os fatores que levam o professor a escolher a docência em Educação Especial. A investigação sintetiza elementos importantes para discutir sobre a mobilização humana oriunda de necessidades que uma pessoa vivencia, em que as emoções e os sentimentos são impulsionadores do desenvolvimento psíquico, pois demonstram a satisfação das necessidades, que pode ser positiva ou não. Apesar de a pesquisa pontuar aspectos que sinalizam o afeto e a cognição no desenvolvimento humano, seu foco se deteve na compreensão da opção profissional pela Educação Especial e permitiu constatar, como resultado, que a opção profissional é mobilizada pela vivência e desencadeada por necessidades.

A pesquisa de Araujo (2013, p.70) auxiliou no entendimento e na afirmação de que as necessidades são impulsionadoras da atividade e podem atuar como motivo. Fazemos destaques a alguns de seus resultados:

- necessidades a partir da vivência com alunos incluídos;
- relação afetivo-cognitiva com esses alunos;
- desejo de compreender como o aluno se desenvolve e aprende;
- novas formas de pensar sua prática; e
- história de vida.

Sua pesquisa nos fez pensar sobre: Quais as necessidades de os professores e futuros professores se inserirem em um grupo de estudo e pesquisa para além de um viés acadêmico? A pesquisadora encontrou que as vivências das professoras foram os fatores determinantes para que elas escolhessem a educação especial. Desses pressupostos, é possível compreender que as vivências práticas ou teóricas podem ser fatores que mobilizam a participação e sua continuidade num grupo de estudos e pesquisas, todavia não são as mesmas que a autora encontrou, considerando que o espaço formativo é organizado de forma diferente.

Por sua vez, Felix (2018) investigou a relação entre um processo formativo do ensino de artes e o desenvolvimento do estudante em idade escolar. Defendeu a tese de que a organização intencional do processo de ensino de artes pode garantir apropriação dos significados sociais das emoções e sentimentos humanos, em uma direção genérico-humana. Trazemos alguns destaques de sua tese, importantes para pensar as emoções e sentimentos como função psicológica, uma expressão da personalidade:

- as emoções e os sentimentos atuam como função psicológica;
- atuam como uma manifestação da vida;
- formam-se na relação do ser humano com o mundo;
- os sentimentos humanos são sentimentos do homem histórico.

A tese de doutorado de Felix (2018) mostra a importância de compreender as emoções e os sentimentos como uma função psíquica que auxilia no desenvolvimento da personalidade da criança, através de um ensino intencionalmente organizado. Pensando o nosso objeto de investigação, o papel de um grupo/coletivo na formação de professores e futuros professores na perspectiva de desenvolvimento de uma personalidade coletivista, entendemos que ele (o grupo) tem um papel determinante no desenvolvimento da personalidade docente, através de sua unidade afetivo-cognitiva criada com o grupo, com seus membros e com seu objeto de estudo. Além disso, corroboramos a afirmação da autora de que a qualidade do sentimento e da

emoção dependem do sentido pessoal atribuído por cada sujeito que, no nosso caso, do grupo participa. Suas contribuições foram importantes para que pudéssemos estudar o movimento histórico das emoções na psicologia, em especial, a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Nessa mesma direção, a pesquisa de Batista (2019) teve como objetivo identificar em obras de autores da Teoria Histórico-Cultural as especificidades do desenvolvimento afetivo-emocional em cada período do desenvolvimento da primeira infância e da infância, vinculadas à educação escolar. Em sua dissertação, de caráter teórico, sistematizou compreensões de importantes autores da psicologia histórico-cultural que abordaram em seus estudos o tema das emoções e sentimentos. Do seu estudo, tecemos alguns destaques:

- emoções e sentimentos são considerados como unidade afetivo-cognitiva;
- são processos psíquicos que adquirem novas estruturas mediante apropriação cultural;
- as emoções são produtos da espécie e atuam como condição para a sobrevivência;
- as emoções mudam de qualidade graças à linguagem;
- as emoções fundam as esferas afetivas do psiquismo, e a partir do desenvolvimento da atividade os sentimentos se desenvolvem.

O estudo desenvolvido por Batista (2019) permite-nos compreender conceitualmente os conceitos de emoção e sentimento, tão caros para a Teoria Histórico-Cultural e para nossa discussão sobre a formação da personalidade docente. Como a autora menciona, o tema da unidade afeto-cognição tem sido pouco explorado nas pesquisas brasileiras, e nossos estudos podem ampliar as discussões e contribuir para a compreensão da unidade afeto-cognição como manifestação da personalidade que, pela orientação da educação, pode auxiliar na formação de uma sociedade mais justa, igual e que preze o bem comum.

Santos (2020), sem se esquecer das relações que envolvem afeto-cognição, teve como objetivo apreender e definir princípios histórico-culturais orientadores para a organização de formações docentes continuadas concretas. A pesquisa sinaliza elementos importantes para pensar a formação continuada concreta de professores, sendo o termo “concreta” entendido como formação que preza pela criticidade dos atos formativos e possibilita ao professor compreender a realidade educativa, transformando-a em uma atividade intencional. Além disso, apresenta princípios importantes para se pensar na formação continuada de professores:

- defender os conhecimentos apreendidos como objetos de ensino;
- compreender a indissociabilidade da unidade afeto-cognição;
- satisfazer e produzir necessidades formativas;
- possibilitar uma apreensão crítica dos fenômenos escolares;

- mobilizar o trabalho coletivo; e
- colocar os participantes em atividade de estudo.

Esses princípios são importantes como mote de reflexão sobre quais seriam os princípios formativos para a docência no contexto de grupo de estudos e pesquisas que têm como objeto de estudo a formação de professores, considerando-o como um contexto que auxilia na formação da personalidade docente e possui uma organização específica e diferente de um curso organizado especificamente para os professores. Sua investigação nos fez refletir sobre esse movimento formativo dentro de um grupo de estudos e pesquisas, pensando em quais podem ser os princípios formadores nesse contexto, tendo em vista a contribuição do grupo para o desenvolvimento da personalidade docente.

A pesquisa de Sasaki (2020) disserta sobre a unidade afeto-cognição como princípio orientador para a organização do ensino na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Para atender seu objetivo de analisar a unidade afetivo-cognitiva como princípio orientador, a autora realizou uma pesquisa teórica sobre os conceitos a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental e também entrevistas com pesquisadores que investigam sobre a temática. Contextualizou sua pesquisa, buscando no campo acadêmico e nos autores entender o afeto e a cognição como uma unidade, em que a emoção e o sentimento, embora sigam caminhos psíquicos diferentes, possuem uma relação dialética, visto que as emoções influenciam na regulamentação da atividade, tal qual podem tornar-se sentimento de acordo com os motivos de cada sujeito. Tecemos alguns apontamentos de seu estudo:

- sinalizar que as pesquisas acadêmicas já vêm apontando a compreensão do afeto e cognição como unidade;
- tecer ponderações sobre afeto e cognição na Teoria Histórico-Cultural, especialmente, na organização do ensino;
- identificar relação entre motivos e afetos na relação interpessoal e com o conhecimento;
- ressaltar que a unidade afeto-cognição se faz presente na organização do ensino quando o professor reconhece a importância de a aprendizagem ser uma necessidade do estudante com o objeto de conhecimento, para além, da relação interpessoal.

Seus estudos auxiliam a pensar que a unidade afeto-cognição une relações interpessoais e o conhecimento, do qual na escola emanam algumas ações: considerar a atividade dominante; elaborar problemas desencadeadores; articular motivos compreensíveis e eficazes; considerar a zona de desenvolvimento próximo; trabalhar em grupos; vincular conceitos com a atividade prática. Para além da organização de ensino, o estudo de Sasaki (2020) nos mobiliza a pensar

sobre como a unidade afeto-cognição pode ser considerada como princípio orientador do desenvolvimento da personalidade de professores inseridos em um grupo de estudos e pesquisas, com características de um coletivo.

A leitura dessas pesquisas apontou-nos um importante indicativo: os motivos dos professores e futuros professores para inserirem-se num grupo de estudos e pesquisas não está relacionado a vínculos apenas cognitivos (buscar aprender) ou apenas afetivos (relações interpessoais e com o objeto de estudo), mas sim, afetivo-cognitivos. São esses vínculos que permitem que o grupo de estudos e pesquisas se caracterize, para além do estudo e pesquisa, como elemento de formação de novas qualidades docentes. Sintetizamos, no item seguinte, o conhecimento produzido pelas pesquisas referentes à formação em um grupo/coletivo.

1.2.2 Descritor 2: Formação em um grupo de pesquisa – Grupo - Coletivo

Na busca por investigar o processo grupal como um instrumento de resistência ao sofrimento e adoecimento docente, Fernandes (2015) defende em sua tese que o processo grupal, por engendrar diferentes motivos e necessidades nas ações coletivas e individuais, pode adquirir uma hierarquia motivacional que faz com que aqueles que participam do grupo resistam às dificuldades do dia a dia da escola. Os pressupostos teóricos de sua pesquisa vão ao encontro da nossa, pois a pesquisadora se dedica a dialogar com conceitos como trabalho, grupo e adoecimento do professor. Embora não tenhamos como intenção nesta pesquisa olhar as questões de saúde docente, entendemos que seus estudos têm potencial e contribuem à nossa defesa de que o grupo se constitui como um espaço relevante de formação coletiva¹⁶ de professores. E destacamos algumas notas de seu estudo que consideramos relevantes em suas análises:

- ações grupais: nessa categoria de análise a pesquisadora destaca o movimento de historicidade e organização do grupo (encontros, regras, temas a serem discutidos), e dessas ações relata alguns elementos que contribuem para o desequilíbrio emocional dos professores, como as relações de poder nas diferentes funções que ocupam na escola; a desvalorização salarial e social do professor no contexto das políticas educacionais; e os impactos das políticas hegemônicas nas suas atividades de trabalho;

¹⁶ A ideia de formação coletiva baseia-se na compreensão de coletivo, na perspectiva de Petrovski (1986).

- afetividade grupal: nesta categoria a pesquisadora identifica que as relações afetivas podem se transformar na historicidade do grupo, dependendo das mediações dos participantes e sua atividade;
- identidade grupal: a formação compartilhada, a escolha profissional, satisfação com a atividade educativa e compromisso com ela, podem ter sido fatores que favoreceram a identidade grupal.

Além disso, uma consideração importante de sua pesquisa refere-se ao fato de que o grupo pode ser um instrumento potente de resistência ao sofrimento psicossocial e à alienação ao trabalho docente. Tal constatação é importante para que, a partir de sua tese, possamos investigar a potencialidade de um grupo na constituição da personalidade dos sujeitos que deles participam: é essencial que o grupo não sustente apenas relações afetivas ou apenas cognitivas, é preciso que essas relações sejam afetivo-cognitivas. Nossa pesquisa avança no sentido de afirmar que queremos uma personalidade coletivista de professores e, assim, defendemos uma formação no coletivo, em um grupo cujo desenvolvimento psíquico é mediado pela unidade afeto-cognição, criada nesse processo de formação.

Pensando sobre um grupo de pesquisa como contexto de formação, Cruz (2016) teve como objetivo compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica inseridos em um grupo de pesquisa. Contextualizou sua pesquisa, apresentando discussões sobre o histórico da formação de professores no Brasil, especialmente a continuada, no contexto de grupos de pesquisa, tendo em vista seu desenvolvimento profissional. A pesquisa condensa elementos importantes e contribuintes de grupos de pesquisas no desenvolvimento de professores da Educação Básica:

- espaço para compartilhamento de experiências e exposição de angústias;
- estudos teóricos que apoiam a prática docente;
- postura voltada a inserir os professores no universo acadêmico.

Outro elemento relevante é o reflexo dessa participação na elaboração de planejamentos a serem desenvolvidos na escola, bem como o anúncio de falta de incentivos, sobretudo políticos, na participação desses profissionais em grupos de pesquisa. Ainda que a pesquisa aborde elementos essenciais da contribuição de grupos de pesquisa na formação de professores, seu foco centrou-se no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, utilizando aportes teóricos e metodológicos diferentes de nossa pesquisa. Apesar disso, pensamos na forma como essa participação se relaciona com o desenvolvimento da personalidade docente.

Semelhante à pesquisa anterior, Hodge (2017) teve como objetivo investigar necessidades, motivos e sentidos de professores em constituir e participar de um grupo que visa à produção e ao aprofundamento de saberes docentes para ensinar. Como contextualização teórica a pesquisadora disserta sobre a atividade do ensino do professor, o desenvolvimento do psiquismo humano, os saberes docentes, a autonomia do professor e as relações afetivas no seu desenvolvimento profissional. Sua pesquisa, assim como a de Cruz (2016), traz contribuições importantes para pensar a formação de professores:

- motivos e necessidades vividas e sentidas durante o trabalho docente;
- maior qualidade do desenvolvimento de sua atividade principal: o ensino.

Seriam esses motivos e necessidades que orientam a personalidade docente? A qualidade no desenvolvimento do trabalho envolve a atividade ou envolve também o professor como sujeito? A pesquisa de Hodge (2017) nos faz pensar sobre esses elementos, sobre como participar de um grupo como professor estudante e em que medida as relações estabelecidas com ele podem superar as exigências acadêmicas e orientar seu desenvolvimento psíquico e sua conduta no desenvolvimento de seu trabalho.

Brito (2017) também traz apontamentos relevantes no que se refere à constituição coletiva de um grupo e contribui para o desenvolvimento dos envolvidos, e de suas atividades de ensino, demonstrando possibilidades de situações desencadeadoras para a formação de professores. A pesquisadora teve como objetivo compreender a relação entre a aprendizagem das professoras, ao participarem da atividade formativa no/pelo Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino e Aprendizagem da Matemática na Infância (Gepeami), e a atribuição de sentidos pessoais, ao desenvolverem ações de trabalho docente.

Seus dados revelam contribuições da participação docente no grupo:

- desenvolver o coletivo;
- estudar conceitos matemáticos;
- estudar pressupostos teórico-metodológicos;
- desenvolver a proposta curricular;
- sistematizar a proposta de material didático;
- oferecer cursos de formação aos professores da rede municipal de ensino.

Orientada pela compreensão do trabalho como atividade humana que promove o desenvolvimento, a pesquisa de Brito (2017) mostrou resultados importantes no que se refere à aprendizagem docente que gera significação para os sujeitos envolvidos. Além disso, evidenciou que as ações do grupo possibilitaram o desenvolvimento da consciência e da

personalidade e também revelaram as características do grupo de pesquisa como institucionalidade e estabilidade. Tais resultados demonstram avanços importantes no entendimento do grupo de pesquisa como espaço de formação de professores e ressaltam a necessidade de maiores investigações nesse contexto, viabilizando-o como um modo de qualificar a Atividade Pedagógica.

Os resultados de sua pesquisa nos estimulam a buscar a relação entre coletivo, personalidade e afeto-cognição, pois sentimos necessidade de compreender mais a personalidade docente, tendo em vista os sentimentos e as emoções na sua formação, relação pouco explorada quando se pensa no desenvolvimento da personalidade do professor. Qual a relação entre motivos, necessidades e sentimentos na personalidade docente? E qual a contribuição de um grupo de pesquisa nesse movimento de formação e desenvolvimento?

Semelhante à pesquisa de Brito (2017), a tese de Borowsky (2017) investigou o movimento formativo no contexto de um projeto de extensão que tem como basilar a coletividade. A tese aponta elementos essenciais para que um projeto oriente a atividade docente: conhecimento científico, organização do ensino e relações humanas para além das dimensões do projeto. Sua pesquisa, desenvolvida na mesma perspectiva teórica e metodológica que a nossa, bem como no espaço de um projeto de extensão dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMAT) – nosso contexto de estudo –, revela a potencialidade dos projetos para orientar a atividade de formação de futuros professores, quando se tem como referência o trabalho em grupo. Elencamos as contribuições de sua pesquisa:

- a atividade é um processo psicológico que vincula necessidade e motivo, a partir de Leontiev;
- a consciência está subordinada à representação humana, tendo a significação como generalização da atividade;
- o grupo/projeto/coletivo pode tornar-se parte do plano de vida do professor;
- a formação compartilhada entre diferentes sujeitos permite o desenvolvimento de uma atividade comum: a participação no projeto;
- a formação colabora para a significação do trabalho docente.

A tese defendida pela autora sinaliza uma importante expressão de contribuição das “relações essenciais que objetivam suas ações no projeto”. Com efeito, defendemos que essas relações essenciais são determinadas pela unidade afeto-cognição, que, por sua vez, pode orientar a formação e o desenvolvimento da personalidade docente. Seu estudo traz um

importante elemento para pensarmos um coletivo de formação: as ações de projeto orientam a atividade de formação. Ainda nos colocamos a pensar sobre como essa atividade formativa se expressa nos modos de ser do professor em sua personalidade e qual o papel ou a importância do coletivo de formação nesse processo.

Em sintonia com as pesquisas já aqui apresentadas, a dissertação de Bispo (2017) buscou investigar significados atribuídos à organização do ensino por um grupo de professoras de matemática em aproximação com a Teoria da Atividade. Para atender a esse objetivo, a pesquisadora estudou as origens da teoria da atividade, buscando em Vigotski e Leontiev entender seus processos. Como sinalizado por outras pesquisas que se fundamentam na Teoria Histórico-Cultural, Bispo (2017) entende a atividade como um processo psicológico. Seus princípios teóricos e metodológicos aproximam-se de nossa investigação, e também, como nesta nossa pesquisa, seu objeto é a formação de professores. Em seu estudo ela organizou um grupo de estudos de professores de matemática para objetivar sua intenção e nos trouxe apontamentos importantes sobre a formação docente em um grupo:

- a formação de professores deve considerar o professor como sujeito histórico-social;
- a formação precisa ser coletiva;
- a formação da personalidade envolve o desenvolvimento da consciência;
- o formador de professores precisa, às vezes, criar situações desencadeadoras de motivos de formação;
- a formação deve viabilizar a humanização dos sujeitos;
- ao se apropriarem de elementos teóricos da Teoria da Atividade, os professores compreendem seu papel social na organização do ensino e atribuem uma nova qualidade para o seu processo formativo.

A pesquisadora constata que foi mediante a participação no grupo que os professores envolvidos com a pesquisa transformaram os modos de organização do ensino de matemática. Isto nos conduziu a pensar a potencialidade de um grupo de estudo e pesquisa na formação do professor desde a formação inicial (particularidade do nosso estudo) e, mais ainda, na formação e no desenvolvimento de sua personalidade, a partir da unidade afetivo-cognitiva constituída com o grupo e seu objeto de estudo e investigação.

A tese de Rodrigues (2020) também buscou identificar elementos que podem conduzir o desenvolvimento de um grupo de professores de matemática de forma a se constituir como um coletivo de formação. A pesquisadora assume o coletivo como um grupo de pessoas unidas por uma intenção comum, numa relação harmônica que é passível de erros e fracassos, sem

desprezar objetivos pessoais. Sua tese é fundamentada pelos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, e para desenvolvê-la foi organizado um curso de formação continuada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Proferimos alguns apontamentos de sua pesquisa:

- o coletivo é um grupo coeso, livre, de trabalhadores unidos por objetivos comuns;
- o coletivo se forma a partir da experiência histórica das pessoas que o configuram;
- é necessário pensar ações formativas que fomentem o processo formativo docente desde o seu início;
- o trabalho é um modo de resistência a um sistema educacional que desencoraja professores e alunos.

A pesquisadora assinala um destaque muito importante: o potencial de formações continuadas, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, está justamente em criar motivações docentes. E isso nos leva a inferir que o potencial de um grupo de estudos e pesquisas com a premissa de que a coletividade que se preocupa com o ensino e aprendizagem, ao desencadear motivações nos seus participantes, desde a formação inicial ou em formação na pós-graduação, tem papel determinante no desenvolvimento e na formação da personalidade do sujeito que participa dele. A tese defendida pela autora nos movimentou a refletir sobre quais elementos, momentos e ações de um grupo de pesquisa, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, podem ser desencadeadores da formação docente, no que se refere ao desenvolvimento de sua personalidade.

Os indicativos apresentados pelas pesquisas nos permitem reconhecer que uma segunda preposição é importante: a contribuição de um grupo/coletivo na formação de professores reside no fato de esse grupo motivá-lo no desenvolvimento de sua Atividade Pedagógica, pois, a partir da coincidência entre motivo pessoal e significado social do grupo, o grupo pode passar a ser sua referência e, a partir disso, estabelecer com ele um sentimento de pertencimento, mesmo quando sua participação no grupo não seja mais tão frequente. E essa relação com o grupo e os demais sujeitos pode atuar na formação e no desenvolvimento da personalidade de professores, que é o que discutiremos no tópico seguinte.

1.2.3 Descritor 3: Formação da personalidade do professor – Desenvolvimento psíquico

Contribuindo com os estudos sobre a formação e o desenvolvimento da personalidade, Lima (2011) teve como objetivo demonstrar a essencialidade do trabalho e da educação no

processo de humanização e, conseqüentemente, da personalização do homem. Para contextualizar sua pesquisa, a autora aborda questões sobre aspectos ontológicos e sócio-históricos do trabalho como atividade vital humana, como humanização e alienação. Sobre o conceito de personalidade, faz um estudo histórico da subjetividade e individualidade humana como síntese das relações sociais, o que nos mostra a complexidade teórica e conceitual deste conceito. Seus estudos teóricos lhe deram condições de pontuar que:

- o trabalho é uma atividade vital humana, que permite ao homem se constituir como tal;
- a essência do trabalho humano são as relações sociais;
- a atividade humana é a base para a formação da personalidade.

A autora aponta que o sentido social do trabalho, especialmente do professor, tem sido substituído por uma compreensão reducionista de sua generalização. Assim, poderíamos dizer que a participação num grupo de estudos e pesquisas oferece condições para que o professor compreenda o significado social de seu trabalho como responsável em compartilhar com as novas gerações os conhecimentos acumulados? Como resposta, entendemos que não é toda participação nem todo grupo que oferece tais condições, mas, quando o grupo possui uma organização com ações que colocam o professor nesse movimento de aprendizagem formativa, ele pode ressignificar a Atividade Pedagógica, referenciado no sentido pessoal que orienta sua participação. Do mesmo modo, o trabalho de Lima (2011) nos instiga a compreender tal conceito para além de seu aspecto teórico. Porém também nos impele a demonstrar, pela pesquisa, elementos que indicam como um grupo/coletivo pode contribuir com a formação e o desenvolvimento da personalidade do professor que se faz e se forma no percurso do seu trabalho e no processo formativo dentro de um grupo de estudos e pesquisas, em formação acadêmica.

Rios (2015) vem contribuir com o debate sobre a importância do trabalho como mobilizador do desenvolvimento psíquico na vida adulta. Em sua pesquisa, teve como objetivo analisar o trabalho como atividade principal na vida adulta, identificando que conteúdos e processos psicológicos são por ele engendrados. A pesquisadora reconhece o caráter sócio-histórico e a atividade do indivíduo como propulsora do desenvolvimento do psiquismo e da personalidade. Chamamos atenção para algumas notas de sua pesquisa:

- o trabalho como atividade originária do psiquismo especificamente humano;
- as relações capitalistas de produção, ao apartarem o ser humano nas objetivações intelectuais e materiais, limitam sua formação;

- a estrutura motivacional promovida a partir do trabalho é um aspecto que o destaca como atividade promotora de humanização e, do mesmo modo, pode tornar-se alienante na sociedade capitalista contemporânea.

Outra contribuição de sua pesquisa refere-se ao estudo da formação do psiquismo, ponderando sobre seus fundamentos: atividade, consciência e personalidade. Como em nosso estudo, a autora compreende que toda atividade é orientada por motivos que de forma consciente se refletem na forma de sentido e significado, o que depende das relações de vida de cada sujeito. Embora sua dissertação não se refira ao trabalho docente, julgamos seu estudo importante para a nossa compreensão do trabalho docente como atividade principal que instrumentaliza sua prática pedagógica e humaniza não só o professor como também os estudantes, de forma dialética, quando essa relação entre a atividade de ensino e de aprendizagem são conscientes. Além disso, entendemos que o trabalho docente pode estruturar-se como força motivacional para o professor seguir em atividade de estudo acadêmico em uma pós-graduação, e o espaço de um grupo de estudos e pesquisas pode potencializar a formação e o desenvolvimento de sua personalidade.

Estas duas pesquisas, além de apresentarem elementos importantes para entender como a personalidade humana se desenvolve, proporcionam-nos inferir uma terceira preposição: em um grupo/coletivo, pelas ações compartilhadas entre os sujeitos e seu objetivo de conhecimento, é possível formar uma personalidade coletivista para libertar os professores e futuros professores de aceitar uma prática que muitas vezes é imposta. Essa personalidade coletivista é livre e consciente e, ao se identificar com outras personalidades, engendra força e motivação para superar práticas contra hegemônicas de educação.

1.3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DAS PESQUISAS

Durante a leitura dos trabalhos percebemos que as pesquisas sinalizam a formação coletiva como desencadeadora da aprendizagem docente, e que nos grupos de formação é possível aprimorar a Atividade Pedagógica. Em relação à personalidade, alguns trabalhos já pontuam que sua formação se dá mediante a atividade, que, ao coincidir motivo com objeto, proporciona desenvolvimento. Sobre a unidade afeto-cognição, as pesquisas, embora já assumam esses termos como unidade vinculada às relações interpessoais e afetivas, não assumem essa relação entre coletivo, afeto-cognição e personalidade, o que evidencia uma contribuição de nossa investigação.

Ao longo da nossa escrita, procuramos elencar sínteses sobre cada uma das pesquisas estudadas, o que ajudou na organização teórica de nossa investigação, bem como deu indicativos de como mostrar, a partir da realidade empírica apreendida, indícios da personalidade docente que revelam, dentro de um grupo/coletivo, elementos que podem orientar a formação docente na perspectiva de uma personalidade coletivista. Destacamos aqui as principais contribuições das pesquisas, que nos permitiram identificar três grandes indicativos:

Quadro 3 – Identificando o objeto por meio das pesquisas

O que as pesquisas nos dizem:		
Unidade afeto-cognição	Formação de Professores/Coletivo	Personalidade/Trabalho docente
<ul style="list-style-type: none"> • As emoções e os sentimentos são uma função psíquica que auxilia na formação da personalidade. • As emoções mudam de qualidade, e os sentimentos se desenvolvem a partir das atividades humanas. • A unidade afeto-cognição reúne relações interpessoais e de conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • As formações precisam satisfazer e produzir novas necessidades. • É necessário desenvolver uma relação coletiva. • O coletivo pode se tornar parte do plano de vida do sujeito que dele participa. • Na formação compartilhada é possível criar a atividade comum, no qual o professor se humaniza. • Na coletividade, é possível desencadear novos motivos formativos. • O coletivo pode ser um modo de resistir à fragilidade do sistema capitalista. 	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho é uma atividade vital humana. • O trabalho originou o psiquismo tipicamente humano. • Ele é a base para a formação da personalidade. • O trabalho pode atuar como força motivacional para o desenvolvimento da personalidade, como também pode torná-la alienada. Isso devido à fragilidade do sistema capitalista desencadeado por crises de crédito, consumo, desproporção entre os meios de produção, resultando em um trabalho mecanizado.

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Percebemos que as pesquisas trazem indicativos importantes para pensar sobre os conceitos personalidade, afeto-cognição e coletividade na formação de professores. Apesar de

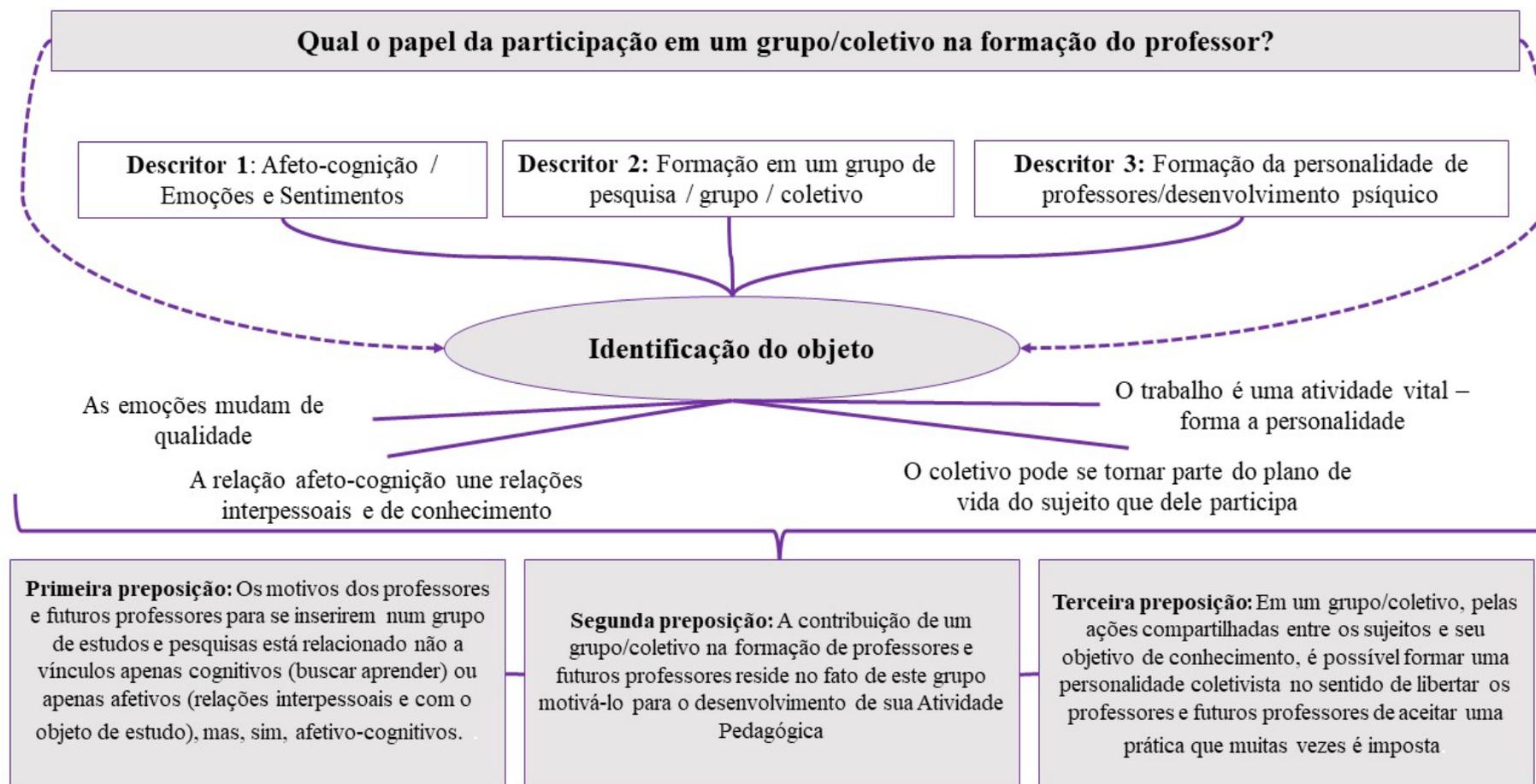
termos utilizado diferentes expressões para encontrar pesquisas que discutissem formação docente na perspectiva do coletivo, de afeto-cognição e personalidade docente, acreditamos que ainda poderiam ser encontrados outros estudos que verssem sobre os temas, devido ao crescente interesse dos pesquisadores em investigar esse fenômeno. Diante das pesquisas analisadas, podemos observar que os pesquisadores brasileiros têm apontado a necessidade de olhar a formação docente para além da aprendizagem didática de conhecimentos teóricos e metodológicos da organização do ensino, mas olhar também o sujeito professor como personalidade. E, nesse caminho, buscamos investigar a formação docente através de um coletivo, num grupo de estudos e pesquisas, buscando entender o papel desse grupo na formação dos sujeitos, tendo em vista a unidade afeto-cognição, na perspectiva da personalidade coletivista.

A partir de cada descritor e das contribuições das pesquisas, apresentamos três preposições para pensar o nosso objeto de investigação:

- 1) Os motivos dos professores e futuros professores para se inserirem num grupo de estudos e pesquisas está relacionado não a vínculos apenas cognitivos (buscar aprender) ou apenas afetivos (relações interpessoais e com o objeto de estudo), mas, sim, afetivo-cognitivos. São estes vínculos que permitem que o grupo de estudos e pesquisas se caracterize, para além do estudo e pesquisa, como formação de novas qualidades docentes.
- 2) A contribuição de um grupo/coletivo na formação de professores e futuros professores reside no fato de este grupo motivá-lo para o desenvolvimento de sua Atividade Pedagógica e, a partir da coincidência entre motivo pessoal e significado social do grupo, o grupo pode passar a ser sua referência e estabelecer com ele um sentimento de pertencimento, mesmo quando sua participação no grupo não seja mais tão frequente.
- 3) Em um grupo/coletivo, pelas ações compartilhadas entre os sujeitos e seu objeto de conhecimento, é possível formar uma personalidade coletivista no sentido de libertar os professores e futuros professores de aceitar uma prática que muitas vezes é imposta. Essa personalidade coletivista é livre e consciente e, ao se identificar com outras personalidades, engendra força e motivação para superar práticas contra hegemônicas de educação.

Para representar esses entrelaçamentos, apresentamos a Figura 2 a seguir. A partir do estudo das pesquisas, traçamos nosso caminho teórico e metodológico, como apresentaremos nos dois próximos capítulos.

Figura 2 - Entrelaçamentos da identificação do objeto



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

2 PRESUPOSTOS ORIENTADORES DA TESE: O DESENVOLVIMENTO HUMANO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Eles e eu? Não. Nós!.
(Petrovski).*

Diferentemente de outros animais que se adaptam naturalmente à realidade para sobreviver, os seres humanos necessitam produzir a sua própria existência. Essa produção acontece por meio do “nós”, como apresentado na epígrafe de Arthur Vladimirovich Petrovski (1924-2006)¹⁷, que em seus estudos tem nos mostrado a formação de uma sociedade na perspectiva da coletividade. As formas como nos constituímos sujeitos têm sido tema de muitas investigações em áreas como filosofia, psicologia e educação. Compreender os modos como os seres humanos se desenvolvem contribuiu para que em nossa pesquisa pudéssemos investigar a formação humana a partir de uma sociedade, na perspectiva do coletivo. Assim, neste capítulo estudamos alguns elementos sobre a formação do sujeito na perspectiva da humanização e refletimos a esse respeito, com enfoque na educação e na formação de professores.

Tomaremos como princípios orientadores os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e seus desdobramentos, em especial, a Teoria da Atividade (TA). O contexto em que essas ideias surgiram insere-se após a revolução Russa de 1917¹⁸, quando os psicólogos soviéticos buscavam a transformação de uma nova sociedade. Essa concepção de um novo homem¹⁹ envolvia diferentes setores da sociedade, um deles a educação. Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903-1979)²⁰ e seus seguidores buscavam nas ideias do materialismo histórico e dialético uma nova psicologia, que defendesse que o homem se transforma de biológico para social a partir da interação com outros homens, através da apropriação da cultura.

Além disso, destacam um importante papel do trabalho como força produtiva. Sobre isso, salientamos, a partir das ideias desses autores, que a formação da nova sociedade precisa considerar os meios de produção econômicos, éticos e políticos. Seus estudos, a partir da dialética marxista, mostram como as atividades desenvolvidas pelos sujeitos moldam e determinam a personalidade humana, na qual o sujeito e o objeto se impactam de forma

¹⁷ Ao mencionarmos o nome dos autores sem indicar algum ano específico, estamos nos referindo ao conjunto de sua obra.

¹⁸ A Revolução Russa de 1917 foi um movimento armado que encerrou o poder dos czares na Rússia e fez surgir o primeiro governo socialista da história, que, ao assumir o poder, deu início a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

¹⁹ Toda vez que usarmos a palavra “homem”, -nos ao gênero humano.

²⁰ Mesma justificativa da nota de rodapé 17.

dialética, desenvolvendo-se. Foi nos elementos dessa concepção teórica que encontramos subsídios para entender a constituição de uma coletividade – aqui assumida como de formação –, sua contribuição para o desenvolvimento da personalidade humana e o papel das emoções e dos sentimentos na atividade, especialmente nesta pesquisa que envolve professores.

Assim, este capítulo está organizado em cinco subitens nos quais destacaremos elementos relativos ao processo de humanização, à constituição de um coletivo, ao desenvolvimento e à formação da personalidade, à unidade afeto-cognição e à formação de professores. São estes elementos que compõem a dimensão orientadora desta tese de doutorado.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E LEONETIV: O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), propulsor da Psicologia Histórico-Cultural (THC), e seus seguidores elaboraram umas das principais teses da teoria: o ser humano se desenvolve a partir das relações sociais. Esta tese baseava-se numa concepção marxista de sociedade, segundo a qual Vigotski, fundamentado pelo materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818-1883), compreendia o homem como ser biológico e social. A natureza do ser biológico é vista como elementar, cujas funções simples já nascem com os seres humanos, e as de natureza social dependem da interação com outras pessoas para se desenvolver. Nessa compreensão, o ser humano não é só biológico ou só social, ele é biológico-social, pois necessita de ambas as funções para o seu processo de humanização e desenvolvimento.

Isso significa que, ao nascerem, os seres humanos encontram um mundo objetivo que expressa o legado de muitas gerações anteriores. Não providos desses conhecimentos a partir de seu nascimento, precisam deles se apoderar por meio da cultura, nas relações sociais. Cedro e Nascimento (2017, p. 29-30), ao estudarem o método filosófico na THC, ajudam-nos a explicar a tese de que o desenvolvimento humano acontece através das relações sociais, como produto delas. Sintetizamos suas argumentações em três aspectos que consideramos relevantes:

- O desenvolvimento humano está diretamente relacionado com o desenvolvimento histórico das gerações anteriores.
- A riqueza materializada em conhecimentos se objetiva nas atividades que os seres humanos desenvolvem ao longo de sua vida.
- Não se trata de qualquer tipo de atividade, mas aquelas que são capazes de desenvolver as máximas capacidades humanas, isto é, que promovem o desenvolvimento total do sujeito para a formação e o desenvolvimento de sua personalidade.

Estas três argumentações são essenciais para compreendermos que um modo de garantir o máximo desenvolvimento humano se realiza mediante as relações sociais e a cultura, transformando-as em novas riquezas. Isto é, o máximo desenvolvimento humano está sempre em transformação, a partir do movimento lógico-histórico do desenvolvimento da sociedade.

Ao compreender o papel das relações sociais como produto do desenvolvimento, Vigotski faz uma importante contribuição para os estudos da psicologia, afirmando que a ‘psique’ é histórica e social. Ele procurou mostrar que o ser humano não era apenas corpo, como se compreendia até então, mas que também era mente –consciência – e que esta se forma e desenvolve a partir das relações humanas com sua própria história de desenvolvimento. Todavia, ele não desconsidera que existe uma natureza natural e biológica, apenas tem em conta que ela está subordinada pela natureza histórica e social, o que corrobora com o que expõe Leontiev (1978b, p. 173, grifos no original), ao afirmar que

o homem encontra na sociedade e no mundo formado pelo processo sócio-histórico, os meios, aptidões e saber-fazer necessários para realizar a actividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer seus os *seus* meios, as *suas* aptidões, o *seu* saber-fazer o homem deve entrar em relações com outros homens e com a realidade humana material.

Isso nos revela que é no decurso dessas relações que os seres humanos se desenvolvem e se apoderam dos conhecimentos necessários para viver em sociedade, que são diferentes do desenvolvimento biológico, que é externo e depende da vida em sociedade para se desenvolver a partir da assimilação da experiência historicamente elaborada. Afirma, assim, a tese de Vigotski da importância das relações sociais como produto do desenvolvimento humano, bem como pondera Leontiev (1978b, p. 261, grifos no original) que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”.

Desde o princípio da história humana, as pessoas e suas condições de vida foram se transformando conforme novas necessidades iam surgindo. A aquisição humana dessas modificações necessitava ser transmitida de geração em geração para ser possível continuar com o seu progresso. Portanto, era preciso que os conhecimentos fossem fixados, o que não podia ser por meio da natureza biológica do homem. E uma atividade particular, que só aparece com a sociedade humana mediante as relações sociais, que os fenômenos externos da cultura

puderam ser apropriados e compartilhados com as novas gerações: o trabalho²¹, compreendido como “uma actividade produtiva, criadora” (LEONTIEV, 1978b, p. 236).

Por meio dessa atividade os seres humanos não só se adaptam a viver na natureza, como também a modificam conforme suas necessidades de sobrevivência. Criam objetos que satisfazem suas necessidades e se apropriam tanto do uso desse objeto como do seu processo de produção, quer dizer, da sua forma e conteúdo. A aquisição humana do objeto e sua produção acontece a partir da mediação entre os instrumentos e signos. O primeiro tem uma função mediadora externa, já o segundo, uma função mediadora interna. Nessa relação entre os instrumentos e signos os seres humanos têm possibilidade de reproduzir a essência da produção humana.

Os instrumentos atuam como “*medios de trabajo, como medios de domino sobre los procesos de la naturaleza y el language, como medios de la comunión y el enlace social*” (VUIGOTSKIJ, 1987, p. 101). Desta maneira compreendemos que os instrumentos são objetos sociais que auxiliam os seres humanos a satisfazerem suas necessidades. Também os animais fazem uso de instrumentos para satisfazer suas necessidades, porém o fazem de modo rudimentar, visto que não se apoderam do processo histórico de sua produção e não preservam sua função como os seres humanos.

Nessa mesma direção, os signos, como sinais internos do pensamento, têm a função de representar o objeto, atuando como um código que auxilia no processo psicológico, e não em uma ação concreta como no caso dos instrumentos. Podemos compreendê-los como um meio auxiliar da memória, um estímulo. Assim, “*llamamos de signos a estes estímulos-instrumentos convencionales, introducidos por el hombre en la situación psicológica y que cumplen la función de autoestimulación*” (VUIGOTSKIJ, 1987, p. 90). Quer dizer, então, que os signos possuem a função de orientar a representação de categorias gerais nas quais podemos incluir os instrumentos, carregando em si seu significado. Um signo muito utilizado para o desenvolvimento do pensamento a partir da apropriação da cultura humana é a palavra. Segundo Vygotski (1982, p. 170),

la palabra es un signo. Ese signo puede utilizarse de modo diferente, puede ser empleado de forma distinta. Puede servir como medio de operaciones intelectuales diversas. Y precisamente distintas operaciones intelectuales realizadas con ayuda de la palabra son las que dan lugar a la diferencia fundamental entre el complejo y el concepto.

²¹ O trabalho, compreendido na perspectiva da THC, é uma atividade humana, consciente e orientada a uma finalidade. É uma atividade social e cooperativa, em que o ser humano realiza uma ação sobre a natureza, transformando-a e transformando-se nesse processo (LEONTIEV, 1978a).

A palavra como signo carrega consigo generalizações. Desse modo, ao representar mentalmente o instrumento cadeira, por exemplo, embora cada pessoa possa no seu reflexo do pensamento ter um desenho diferente de acordo com o sentido pessoal atribuído, o significado de cadeira será o mesmo. Isso porque a palavra não carrega em si um conceito isolado, senão todo um conjunto de objetos que foi categorizado em grupo comum, ou seja, sua generalização.

Foi esse movimento de assimilação das produções humanas e o aperfeiçoamento de seus conhecimentos que permitiu que os seres humanos fossem se constituindo, e ao se apropriarem dos conhecimentos historicamente elaborados para compreender seu processo histórico, foram criando a sua história. Tal apropriação – do conhecimento historicamente desenvolvido – se materializa por meio da relação entre instrumentos e signos como um modo de possibilitar aos novos membros da sociedade se apoderarem dos conhecimentos anteriores para assim se desenvolver e produzir cultura. Ambos os conceitos, de instrumento e signos, embora sigam caminhos psicológicos distintos, unem-se em um conceito mais geral: a atividade – o trabalho. Podemos dizer, então, que na atividade de trabalho ambos promovem o desenvolvimento humano no que se refere à apropriação da síntese histórica dos conhecimentos pelo processo de assimilação.

O instrumento atua como uma condição externa do homem para se relacionar com o objeto por meio da atividade, constituindo-se como um modo de atuar sobre a natureza. O signo como atividade interna, do pensamento, é um meio de ação psicológica da conduta. Essas duas atividades, embora diferentes, atuam como possibilitadoras da atividade específica humana (a atividade criadora) que desenvolve o processo de humanização. Quer dizer, permitem que o ser humano se aproprie tanto da forma externa do objeto quanto da interna, por meio do apoderamento de conceitos no desenvolvimento do que Vigotski chama de função psicológica superior – função tipicamente humana.

É a combinação dos instrumentos e signos no plano psicológico de cada sujeito que permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que se produzem nas relações sociais entre os seres humanos e a cultura. Diferentemente das ferramentas materiais que possibilitam o sujeito a agir sobre o objeto da atividade, as funções psicológicas são aquelas orientadas internamente, que concedem aos seres humanos novas aptidões que promovem o desenvolvimento psíquico.

É por meio da atividade que nos apropriamos de conhecimentos e comportamentos historicamente acumulados. Essa relação se inicia no plano interpsíquico (entre os sujeitos) para o plano intrapsíquico (do sujeito). Podemos pensar que esse movimento é do social (externo)

ao individual (interno). Ao compreender o desenvolvimento psíquico, Vigotski avançou nos conhecimentos da psicologia de sua época por entender a importância das funções externas e internas no desenvolvimento psíquico (personalidade).

[...] las formas superiores, todo lo interno fue antes externo, es decir, fue para los demás aquello que ahora es para sí. Cualquier función psíquica superior atraviesa, por necesidad, un estadio externo en su desarrollo, ya que ella es, en su inicio una función social. Éste es el centro de todo el problema de la conducta externa e interna. (VIGOTSKIJ, 1987, p. 160-161)

Vemos assim que qualquer função psicológica superior, antes de ser interna foi externa, social. Ou seja, antes de ser uma função psíquica propriamente, foi resultado da relação entre duas ou mais pessoas. E isso nos mostra que é pelo processo de aquisição de novas funções psíquicas mediante a interação que o sujeito se desenvolve, isto é, o desenvolvimento individual de cada pessoa expressa o desenvolvimento social da sociedade em que está inserida – como já mencionamos. A partir desta ideia Vigotski investigou como as ações realizadas no plano externo se convertem para o plano psicológico – processo de internalização –, formulando a lei geral do desenvolvimento cultural:

[...] cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena 2 veces, en 2 planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría interpsíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica. (VIGOTSKIJ, 1987, p. 161)

Compreendemos assim que por trás de todas as funções psicológicas superiores estão as relações sociais entre as pessoas, expressas na cultura. A cultura é produto da história humana, é coletiva e é a partir da sua assimilação que ocorrerá o desenvolvimento social dos sujeitos. E nesta direção os signos e os instrumentos atuam como organismos sociais no desenvolvimento da personalidade. Assim, assinalamos que as funções psicológicas superiores não se desenvolvem apenas na esfera biológica, mas sim, constituem-se nas relações interiorizadas do plano social, formando a base da personalidade humana. Desse modo Vigotski, ao corroborar os estudos de Marx, ajuda-nos a compreender que a natureza psicológica dos seres humanos abarca um conjunto de relações sociais que, ao serem assimiladas pelos sujeitos, convertem-se em funções psíquicas que expressam toda a história psicológica do desenvolvimento humano (VIGOTSKIJ, 1987).

O estudo desse processo humano de desenvolvimento das funções psíquicas se fez importante para que analisássemos o papel do professor na atividade de ensino – seu trabalho e, com ele, o movimento formativo em um coletivo de formação – o grupo de estudos e

pesquisas –, para que, ao fazê-lo, possa permitir que as novas gerações se apoderem dos conceitos historicamente desenvolvidos para além da aparência. Isso significa organizar o ensino de tal forma que possam ser assimilados em sua essência.

A formação inicial do professor desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem sobre seu trabalho, ao apresentar as bases teóricas para que ele as realize. Entretanto, a formação é um processo contínuo, e há muitas possibilidades formativas: cursos de extensão, seminários, palestras, oficinas, especializações, mestrados, doutorados, grupos de estudos e pesquisas entre outros. Em todos esses espaços há possibilidades de apropriações de conhecimentos relevantes para o processo de ensino quando assim são pensados, e não se esgotam neles.

Sabemos que é pela atividade de ensino que os professores vão desenvolvendo generalizações sobre seu trabalho, a partir dos conhecimentos relativos à Atividade Pedagógica, que envolvem a apreensão geral sobre sua responsabilidade docente – para além do dia a dia escolar. Todavia, para que os professores tenham condições de organizar o ensino para além de conhecimentos cotidianos, eles precisam se apropriar teoricamente de tais conceitos, superando sua aparência.

É nesse movimento que consideramos o espaço de um grupo de estudos e pesquisas com potencial para desenvolver novas estruturas formativas, permitindo ao professor se apropriar teoricamente de seu trabalho, de tal modo que auxilie a desenvolver sua personalidade pelas relações estabelecidas com o grupo²² de modo -afetivo-cognitivo. Isto é, são as ações do grupo em projetos, eventos, encontros, estudos, comemorações, reuniões e divisões de tarefas que permitem que ele, o grupo, se constitua como uma coletividade de formação, a qual, por essas ações, qualifica o processo formativo dos integrantes que dele participam. Porém, não é qualquer participação ou ação que desencadeia essa qualidade formativa, mas sim, aquela em que os motivos para participar do grupo coincidem com o sentido atribuído a essa participação, como atividade.

Mas o que seria essa participação tomada como atividade? Para discutir sobre o termo “atividade”, tomamos como pressupostos os estudos de Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 – 1979), psicólogo russo que, assim como Vigotski, se dedicou aos estudos sobre a psicologia marxista, compreendendo que os seres humanos se desenvolvem a partir das relações sociais e culturais. A atividade humana, diferente da dos animais, que é inata e elementar, biológica e

²² Ao nos referirmos às ações e relações estabelecidas com o grupo, estamos nos referindo a um Grupo de Estudos e Pesquisas.

instintiva, consiste naquela atividade mais elaborada, que auxilia no desenvolvimento psíquico – a partir de leis sócio-históricas. Assim, entendemos que foi quando os seres humanos passaram a desenvolver formas superiores de comportamento que sua atividade, por meio do trabalho e do uso intencional dos instrumentos, passou a se tornar premissa de sua evolução, quer dizer, passou-se a ter consciência da atividade pela comunicação – a linguagem.

Ao se apropriar das criações do mundo exterior como meios para satisfazer as necessidades humanas, os sujeitos, pela linguagem, apropriam-se de seu processo de produção pelo trabalho. Nos dizeres de Leontiev (1978b, p. 87),

o elo directo que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a actividade de trabalho dos homens, do outro, é condição primordial sob influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e <objectivado> da realidade. Significando no processo de trabalho um objecto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objectiva e social, isto é, como objecto social.

Não menosprezando o papel da linguagem na comunicação entre as pessoas, compreendemos que ela desempenha um papel muito maior como meio para formação da consciência e do pensamento, pois auxilia na generalização da realidade expressa nos conceitos apreendidos pelos sujeitos ao longo de suas atividades no decorrer de sua vida. Neste caminho, a relação do sujeito com a natureza e com outros sujeitos, pela atividade, produz a consciência, que é um produto histórico e social. Ao tomar consciência da ação, ela se torna uma atividade e permite o desenvolvimento da pessoa – a partir de necessidades coletivas e individuais.

A necessidade é determinante para a realização de uma atividade, pois ela está relacionada a uma finalidade e atua como uma força interna dentro da atividade, o que, de acordo com Leontiev (1978a, p. 149, grifos no original),

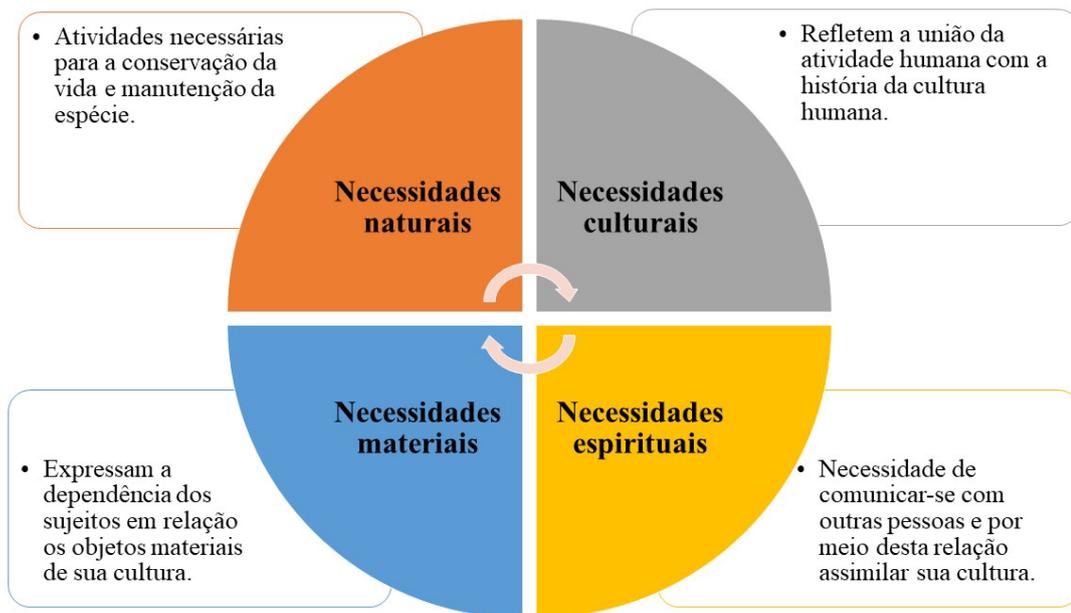
[...] se manifiesta sólo como una condición, como una premisa para la actividad, pero, tan pronto el sujeto comienza a actuar, inmediatamente se opera en ella a transformación y la necesidad deja de ser lo que era virtualmente “en si”. Mientras más avance el desarrollo de la actividad, más su premisa se transforma en su resultado. (p. 149, grifos no original)

A satisfação das necessidades se constitui como premissa para a realização da atividade, e, uma vez satisfeitas, impulsionam novas necessidades. Nessa busca por satisfazer as necessidades, a ação humana impulsionada por ela se torna intencional, objetiva. Assim, compreendemos a produção das necessidades humanas como materialista e histórica e, por meio dela, o sujeito se apropria da história humana e a produz. Nessa direção, segundo o autor,

as necessidades possuem um caráter social e, ao serem internalizadas, produzem novas estruturas psicológicas.

Também a respeito da formação da psique humana, Petrovski (1986, p. 48) pondera que *“las necesidades humanas, que condicionan la necesidad de producir, surgen y se desarrollan a su vez con la producción, su surgimiento está condicionado por los resultados de la producción, los cuales se crean para satisfacer necesidades humanas”*. As necessidades expressam as condições reais dos sujeitos e estimulam sua atividade, e Petrovski entende que elas se diferenciam de acordo com sua origem e seu objeto. Em relação a sua origem, podem ser naturais ou culturais e, em relação ao objeto, materiais e espirituais. Explicamo-las na Figura 3.

Figura 3 - Tipos de necessidades



Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir de Petrovski (1986)²³.

As necessidades orientam a atividade, pois, a partir delas os seres humanos se relacionam com a natureza, transformando-a e transformando a si mesmos. Isso quer dizer que são as necessidades que dão origem à atividade. Segundo Leontiev (2010, p. 68), na atividade “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se

²³ O termo “necessidades espirituais” advém da tradução do Russo para a língua espanhola. Na língua portuguesa, mais especificamente no Brasil, o termo espiritual normalmente está mais associado a questões religiosas, o que não é o caso neste texto que se refere às necessidades que pertencem ao sujeito.

dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o seu motivo”. Desta maneira, não é qualquer processo que representa uma atividade, mas apenas aqueles em que as relações humanas com a natureza satisfazem uma necessidade que a ela corresponde.

Sua importância para a pessoa e o grupo que a acolhe se explica porque aquilo que vai produzir desejo na pessoa ou o que será supérfluo para ela está também no nível da necessidade. Isto é, as necessidades materiais ou espirituais de participar de determinado grupo podem tanto orientar o sujeito, direcionando sua atividade, como também ser apenas supérfluas para ele. Assim, entendemos que a necessidade que deu origem ao processo objetiva-se no seu motivo, isto é, é ele quem direciona a atividade.

A característica principal da atividade é o seu objeto. Este, segundo Leontiev, pode ser manifestado através de sua existência, o que irá transformar a atividade do sujeito. Dessa maneira, é a finalidade (o objeto) que irá diferenciar uma atividade de outra, a partir do seu motivo – que pode ser externo ou ideal – imaginação. Todavia, vale ressaltar que apenas o objeto não impulsionará o agir do sujeito, pois, para que isto aconteça, é preciso um motivo real.

De acordo com Leontiev (1978a), “*el objeto de la actividad es su verdadero motivo. Se sobrentiende que éste puede ser tanto material como ideal, tanto dado en la percepción como existente sólo en la imaginación, en el pensamiento*”. O fundamental nessa relação é que atrás de cada motivo estará sempre uma necessidade que, ao ser satisfeita, impulsionará uma outra, nova.

Neste caminho, não há atividade sem motivo, pois, de acordo com o autor, somente quando o objeto da ação coincide com o motivo é que se torna uma atividade – o oposto disso é uma ação. Leontiev (1978a) compreende que um dos componentes principais da atividade são as ações que permitem o seu desenvolvimento. Em seu entendimento, a ação é um processo subordinado com um fim consciente, ou seja, que representa a atividade a ser alcançada. As ações que o sujeito irá realizar durante a sua atividade são determinadas por suas condições objetivas e, nesse contexto, para cada ação há algumas operações que permitem que elas sejam realizadas. Dessa maneira, as operações se constituem como os caminhos pelos quais as ações serão realizadas. Isso significa que as ações possuem direta relação com o fim desejado e com as operações com as condições para sua objetivação. É por isso que, numa mesma ação, diversas operações possibilitam sua realização, e estas estão relacionadas com as condições objetivas de cada sujeito que a realiza.

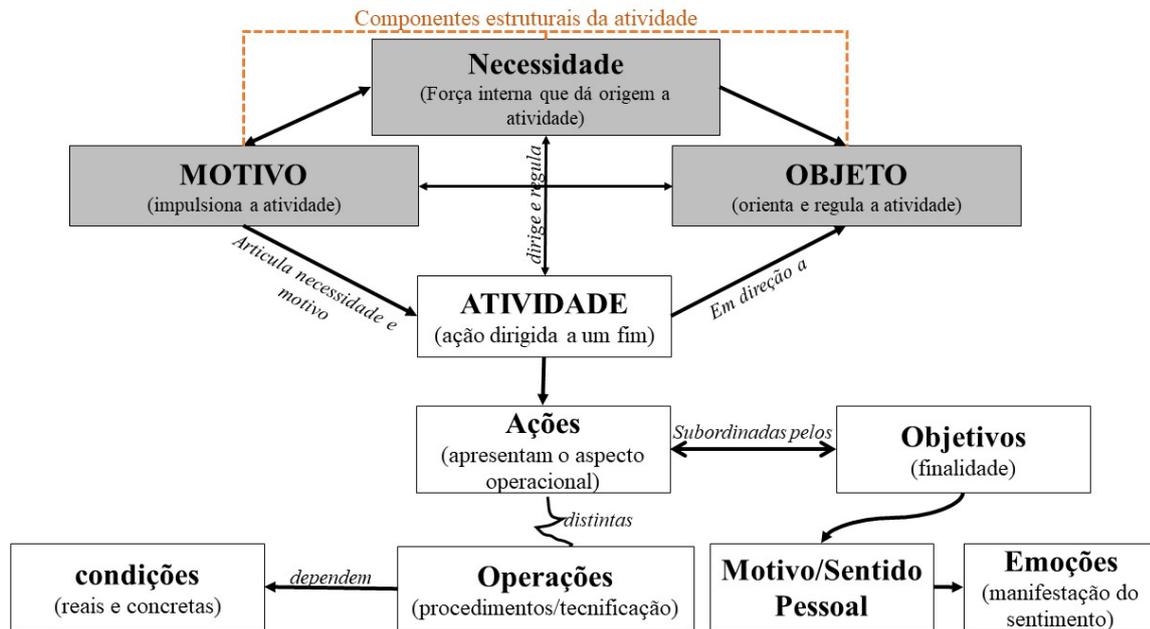
Desse modo, a atividade só será desenvolvida a partir de sua ação. Sabemos que para realizar uma determinada ação podem-se realizar diferentes operações, do mesmo modo que diferentes ações podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isso porque a operação é o resultado de uma ação, sua transformação. Ao se pensar na ação de aprender a dirigir um carro com sistema mecânico, por exemplo, num primeiro momento as operações subordinadas à ação de dirigir, como pisar na embreagem, dar a partida no motor, trocar de marcha, são realizadas de forma consciente. Quando o sujeito assimila essas operações para realizar a ação de dirigir, a operação deixa de ser consciente e não mais se manifesta. Ou seja, a operação pode ficar fora da atividade consciente e o sujeito passa a realizá-la de forma mecânica; todavia, ao enfrentar alguma dificuldade a operação pode tornar-se consciente novamente (LEONTIEV, 2010, p. 80-81).

São esses elementos da atividade humana (necessidades, motivos, ações e operações) que formam sua estrutura e conduzem ao desenvolvimento da pessoa. Compreender a Teoria da Atividade se torna importante para pensar as ações desenvolvidas na educação. Na perspectiva aqui adotada, a palavra atividade não é entendida como costumeiramente por “exercícios escolares”, mas sim, como aquela cuja particularidade auxilia na formação da personalidade e consciência da pessoa – é cognitiva, do pensamento, e envolve motivos, necessidades, volição. Por isso, a educação desempenha um papel fundamental na vida do sujeito, pois, por meio da apropriação da cultura firmada pelos conteúdos aprendidos na atividade de aprendizagem, é possível que os sujeitos desenvolvam funções psíquicas, humanizando-se.

A atividade prática e sensorial é o que dá origem ao desenvolvimento histórico-social dos seres humanos e, na esfera das necessidades e das emoções, ela é mediada pelo reflexo psíquico da realidade. Isso significa que a transformação da atividade externa, prática e sensorial, para atividade interna acontece por meio do processo de internalização, o que está diretamente relacionado com o desenvolvimento da consciência.

Segundo os estudos de Leontiev (1978a), é pela atividade, entendida como o reflexo da realidade, que a consciência se desenvolve, forma especificamente humana do reflexo da realidade objetiva – que é social por natureza. Sendo a atividade o princípio explicativo da consciência, percebe-se que psicologicamente a atividade envolve ações direcionadas a um fim, orientada por uma necessidade, que por sua vez se relaciona com seu motivo em direção a um objeto. Para explicitar tal processo, organizamos o esquema apresentado na Figura 4.

Figura 4 - Estrutura geral da atividade



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

A necessidade é a força interna que dá origem a uma atividade, ou seja, é ela quem a dirige e regula. Porém, a necessidade, por si só, não é capaz de desencadear uma atividade. Somente quando um objeto corresponde à necessidade é que esta pode orientar a atividade. Quer dizer que o objeto da atividade é o seu motivo real. O motivo é que impulsiona a atividade, pois é ele quem articula necessidade e objeto, objetiva-se nele, tornando-se motivo – aquilo que o estimula. Percebemos com isso que a necessidade, o motivo e o objeto são os componentes estruturais de uma atividade. Porém não são suficientes para seu desenvolvimento, sendo necessárias as ações e operações, que conduzem à objetivação. Isso significa que as ações estão diretamente relacionadas com os objetivos, com sua finalidade.

Por apresentarem-se como o aspecto operacional de uma atividade, as ações dependem das operações, que se constituem como procedimentos ou tecnificação das ações e, em geral, realizasse automaticamente. É importante destacar que para uma mesma ação é possível realizar diferentes operações, que, por sua vez, dependem de condições concretas e reais dos sujeitos em atividade. A manifestação do sentimento envolvido na finalização de uma atividade será realizada por meio da emoção, compreendida como um sinal interno. De acordo com Leontiev (1978a), a atividade é a mediação entre a consciência e a personalidade.

Além disso, tanto as atividades externas quanto as internas possuem a mesma estrutura geral, tipicamente humana. Essa é a essência da vida, o modo humano como os sujeitos se apropriam da história de seus antepassados, como se formam e se transformam por meio da materialização dos conhecimentos em objetos e linguagem. Assim sendo, a atividade está atrelada e orientada por necessidades e motivos, com ações subordinadas a objetivos e operações que dependem de condições reais e concretas – subjetivas e objetivas.

Em nossa pesquisa tratamos de um tipo especial de atividade, a atividade educativa. Entendemos que a educação desempenha um papel essencial na humanização, pois ela é a atividade pela qual os novos membros da sociedade se apropriam dos conhecimentos produzidos historicamente, materializados pelo currículo. Os professores, nesse contexto, pela divisão social do trabalho, ficaram responsáveis em sistematizar esses conhecimentos pela atividade de ensino que acontece na escola.

Se entendemos que a escola ocupa esse importante papel na vida de uma pessoa, consideramos que o papel do professor, como responsável pela organização da Atividade Pedagógica na educação escolar, é determinante, ao criar, pela atividade de ensino, condições para os sujeitos se desenvolverem. Martins (2015, p. 135) explica que

há que se pensar, portanto, a educação do educador como um processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da história que como trabalhador e junto com outros homens modifica intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo. Há que se fazer essa educação como um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que esta é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política da sociedade capitalista e não na subjetividade dos indivíduos. Há que se sentir essa educação como um processo que parteja homens conscientes para que possam ser universais e livres. Assim sendo, esse é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação quando o trabalhador professor se objetiva no produto de seu trabalho, tendo nesse produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade.

Isso nos leva a refletir sobre a relação consciente que os professores estabelecem entre o conhecimento (teórico) e sua prática pedagógica – materializada na sua função social –, nas interações com outros professores e com os estudantes, nos cursos de formação inicial e continuada, nos espaços da pós-graduação e nos de grupos de estudos e pesquisas. Nesse contexto, entendemos que as ações realizadas dentro de um grupo de estudos e pesquisas podem ser determinantes para que sua participação possa se configurar como atividade.

O grupo de estudos e pesquisas, como seu próprio nome elucida, caracteriza-se como um espaço de estudar e pesquisar, o que contribui para a formação de professores pesquisadores – no nosso caso, em Educação. Pela atividade de estudo nele promovida, os professores

envolvidos nesse espaço, qualificam não só o seu trabalho como seu modo de ser pelas ações compartilhadas com os demais integrantes deste grupo e por seu objeto de estudo em um processo de se tornar uma formação coletiva. É essa formação coletiva que deve desenvolver uma personalidade que permita a transformação de uma nova sociedade, de qualidade nova.

As ideias que apresentamos até aqui intencionaram trazer ao leitor nossa compreensão e defesa de como acontece o processo de formação humana, no que se refere à formação da personalidade, entendida como produto social e coletivo. Assim, no tópico seguinte discutiremos a constituição do coletivo como um fenômeno social no qual o sujeito como personalidade se desenvolve.

2.2 CONSTITUIÇÃO DO COLETIVO: UM FENÔMENO SOCIAL

A discussão sobre o coletivo já fazia parte das ideias econômicas após a Revolução Russa de 1917, já no início do século XX. A busca pela transformação da sociedade nesse “novo homem” envolvia a formação de uma sociedade coletiva, o que já estava sendo apresentado pelo programa do então governo soviético. Discutia-se, também, uma nova compreensão de trabalho, tomando como base teórica os pressupostos da teoria marxista que visava apresentar o trabalho não como exploração do homem pelo homem, mas como um modo de transformar o sujeito, rompendo com o trabalho alienado (RODRIGUES, 2020).

Nos estudos de Petrovski (1986) encontramos, aliado a essa discussão, que o surgimento do trabalho conduziu à satisfação de uma necessidade que supera o alimento e a sobrevivência, desenvolvendo aquelas necessidades tipicamente humanas. Segundo ele, “*en esta forma, el trabajo sirvió de causa para el desarrollo de la sociedad humana, para la formación de las necesidades humanas, para el desarrollo de la conciencia que no sólo reflejaba al mundo, sino que lo transformaba*” (PETROVSKI, 1986, p. 86).

É justamente do trabalho que derivam as formas superiores de desenvolvimento do ser humano, dentre elas, a comunicação e a linguagem. A consciência e o desenvolvimento do trabalho e suas formas próprias de refletir a realidade modificada e transformada pelo homem permitem que ele mesmo se modifique, como personalidade. Essas ideias inspiraram os psicólogos soviéticos a buscar por uma nova sociedade, compreendendo o trabalho como forma de transformação social e as relações interpessoais como propulsoras de desenvolvimento da sociedade, de forma coletiva. Assim, vemos que os princípios da economia coletiva abrangiam diferentes setores como saúde, lazer, educação etc. Em nossos estudos, procuramos analisar a formação do coletivo na educação.

Antón Semionovich Makarenko (1888 – 1939)²⁴ foi convocado pelo governo soviético a dirigir uma colônia com a tarefa de reeducar crianças e jovens órfãos e ex-delinquentes. Com o desafio da formação de um novo homem, Makarenko compreendeu que era necessária uma formação voltada para o trabalho em uma educação baseada nas ideias socialistas. Seu método era organizado como coletividade, e ele percebeu que para isso o trabalho e o estudo deveriam ser atividades obrigatórias nas colônias²⁵. A organização era feita no coletivo, pois para Makarenko era necessário que os sujeitos se sentissem responsáveis pela colônia, uma comunidade (RODRIGUES, 2020).

Além disso, ele buscava formar personalidades que tivessem consciência de seu papel político e que se tornassem trabalhadores preocupados com o coletivo e o seu bem-estar. E para que essa idealização se objetivasse, conforme assinala Rodrigues (2020, p. 45), ao estudar sua proposta pedagógica, alguns dispositivos se destacavam: “organização estrutural da coletividade, autogestão no destacamento, órgãos de autogestão, assembleia geral, o conselho da coletividade e trabalho – produção da subsistência”. Pontuamos no Quadro 4 três princípios que consideramos importantes para a formação da coletividade segundo as ideias de Makarenko:

Quadro 4 - Alguns princípios para a coletividade segundo Makarenko

Organização da coletividade	O papel da honra	A importância da orientação
Para tomar decisões importantes todos se reuniam. Makarenko assumia o papel de líder para mediar as discussões. A intenção era desenvolver a consciência de que os cuidados com a colônia deveriam ser coletivos.	Makarenko buscava que os jovens se tornassem revolucionários, e uma de suas tarefas consistia em proteger a colônia e quem morava nela.	A orientação nas atividades, para além das escolares, envolvia a realização de tarefas em conjunto por parte de todos, através de organização e divisão de tarefas. Aos poucos os jovens iam participando da coordenação para entenderem as demandas da colônia e irem construindo a coletividade.

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir dos estudos de Rodrigues (2020).

²⁴ Para saber mais sobre a vida e a obra do autor, sugere-se a leitura da tese de Rodrigues (2020), cuja pesquisa fez uma contextualização histórica do movimento pedagógico das ideias de Makarenko para pensar a educação baseada nas premissas coletivistas.

²⁵ As colônias eram as comunidades dirigidas por Makarenko.

Com esses princípios, Makarenko (1977) elenca qualidades da coletividade como objetivos da educação: cada ação individual deve ser responsabilidade de todos – tanto para êxito como para fracasso –; cada sujeito deve entender os interesses do coletivo, seus direitos e deveres na comunidade; o professor deve compreender o seu papel como diretor da coletividade; cada sujeito deve atuar como integrante do coletivo, isso significa que ele responde não somente por suas próprias ações como também dos outros membros. Para ele, a escola dirige todo o processo de educação, e, por isso, defendia uma educação culta, em que a instrução escolar deveria dar aos sujeitos uma qualificação baseada na disciplina e na honra, na ordem e na luta. Ainda, cada membro da sociedade deveria ser alegre, viver, amar a vida e ser feliz.

Para ele a coletividade não se resumia apenas na simples reunião de pessoas, senão “*una célula de la sociedad socialista con todas las peculiaridades, derechos y deberes de cualquiera otra colectividad del País Soviético*” (MAKARENKO, 1977, p. 64). Do mesmo modo, quando falamos de um grupo de professores num contexto de grupo de estudos e pesquisas, organizado na perspectiva de um coletivo, não nos referimos apenas à união de diferentes pessoas, mas a uma célula da sociedade educativa, com todas as particularidades que ela exige.

Com base em suas ideias, Petrovski (1986) também se dedicou ao estudo do coletivo como a forma mais elevada de organização da sociedade, no entanto, segundo ele, nem todo grupo organizado interna ou externamente se converte em um coletivo. Enquanto Makarenko entendia que a existência de um coletivo acontecia quando um grupo de pessoas se une em benefício da sua comunidade, Petrovski compreendia que o coletivo é um grupo de pessoas que, sendo parte da sociedade, une-se com fins comuns para realizar uma atividade comum que atenda aos objetivos da sociedade como um todo.

Petrovski (1986) entende que transformar um grupo numa coletividade na qual as ações conjuntas de seus participantes se tornem uma atividade socialmente significativa e valiosa, que responda às necessidades sociais e pessoais, e permita realizar ações comuns que superem a contradição entre pessoal e social, contribui para a formação da personalidade dos sujeitos. Pensando no contexto escolar, o professor de uma determinada turma possui um papel fundamental de transformar esse grupo a partir das premissas de um coletivo e, por compreender que o ser humano é um sujeito social, organiza e orienta o grupo para este fim. Já em um grupo de estudos e pesquisas, nosso contexto investigativo, as ações do grupo, organizado com os participantes de forma compartilhada, precisam ultrapassar motivos pessoais e envolver motivos comuns, o que poderá contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos envolvidos, na perspectiva do coletivo.

Encontramos nos estudos de Petrovski (1986) a respeito da formação de grupos e dos coletivos, diferentes tipos e categorias. O autor defende que na psicologia se diferenciam dois tipos de grupos: o grupo convencional e o grupo de contato. No Quadro 5 sintetizamos as principais características de cada um deles.

Quadro 5 - Grupos convencionais e de contato

Grupo Convencional	Grupo de Contato
<ul style="list-style-type: none"> • O grupo é composto de acordo com características determinadas (idade, sexo nacionalidade etc.); • Não tem relações objetivas diretas ou indiretas; • Podem nunca se encontrar ou se ignorar mutuamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formado por um grupo de pessoas que existe no tempo e no espaço e se unificam a partir de relações reais (alunos, professores, unidade militar); • Todo grupo sempre tem um dirigente, um líder; • Os laços e as relações que se formam são reais e se encontram no subjetivo.

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir de Petrovski (1996).

O primeiro grupo em que nós, seres humanos, nos inserimos é a família, entendida como um grupo laboral primário. Compreendemos que os seres humanos são produto de seu trabalho e por meio da atividade se desenvolvem. Portanto, historicamente, os primeiros grupos formados, saindo do círculo familiar, foram os de trabalho. O grupo de trabalho envolve a cooperação de diferentes pessoas na produção de um objeto comum. Todavia, cooperar não é a única forma de relação de um grupo humano. Em seus estudos, Petrovski (1996, p. 124) sinaliza que a forma mais elevada de um grupo é o coletivo, no entanto, nem todo grupo organizado externa e internamente é um coletivo. Uma quadrilha [de bandidos], por exemplo, pode ter uma organização interna e externa, porém não será um coletivo, apenas uma corporação, visto que seus motivos se encerram no grupo e não possuem relação com os valores e objetivos da sociedade à qual pertencem.

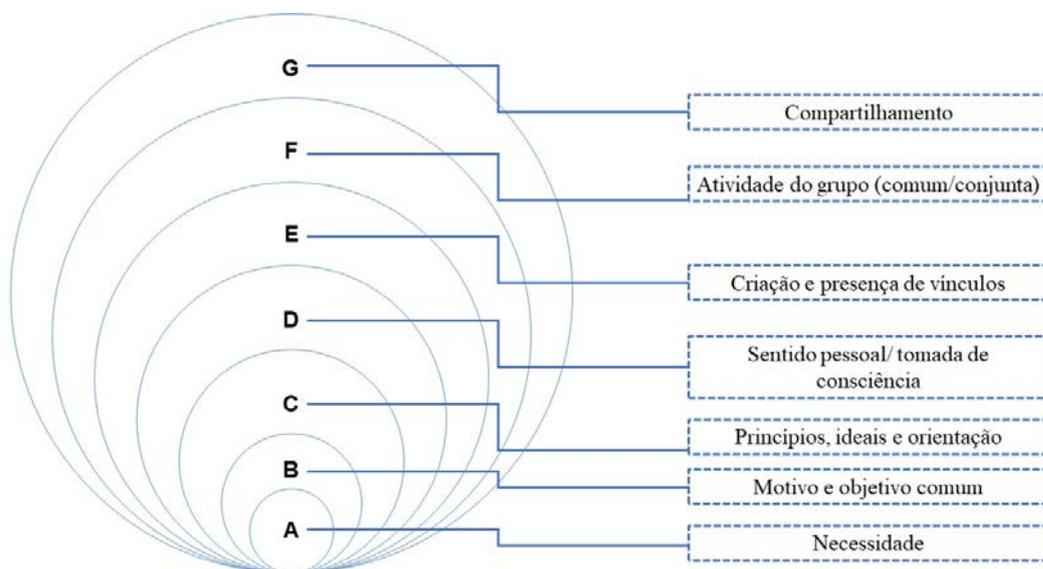
Quando um grupo se organiza na perspectiva de um coletivo, a atividade comum ou conjunta não pode se encerrar no grupo. Segundo os estudos de Petrovski (1996), um coletivo reúne pessoas que possuem objetivos comuns para a realização de sua atividade como integrantes da sociedade; quer dizer, seus motivos individuais e grupais estão relacionados a motivos mais gerais, da sociedade, por exemplo, a felicidade de toda a humanidade. Segundo ele, uma das particularidades mais importantes de um coletivo é seu componente psicológico, aquele que expressa a familiarização emocional da personalidade de cada um com o coletivo,

com o qual cada pessoa se identifica conscientemente ou inconscientemente. Um grupo que tenha essa perspectiva de organização se caracteriza, segundo Petrovski (1986, p. 135) por

[...] relaciones de compenetración, tanto en los éxitos como en los fracasos, como en el calor emocional y en la simpatía, en la alegría y en orgullo por los logros de cada uno, en el convencimiento de que el colectivo dado es digno de llamarse un verdadero colectivo y así como también en la apertura que debe existir para que al colectivo entren personas de fuera dispuestas a aportar en el logro de los objetivos comunes.

Essas qualidades são essenciais para entender os diferentes tipos de grupos e perceber quando estes grupos se efetivam como um coletivo. O coletivo como um grupo especial possui uma relação interpessoal mediada por um conteúdo real e significativo para seus membros, correspondente às necessidades da sociedade a que pertencem. A coesão de um grupo depende, por exemplo, do seu sistema de relações. Nessa perspectiva, com base nos estudos de Petrovski (1986), apresentamos uma estrutura de relações interpessoais em um coletivo.

Figura 5 - Estrutura das relações em um coletivo



Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir de Petrovski (1986).

As relações estabelecidas em um grupo em direção ao coletivo partem de necessidades (A), o que significa que seus membros possuem necessidades fora dele, que podem ser materiais ou intelectuais e buscam nesse coletivo satisfazê-las. A necessidade individual de cada membro, dentro de um coletivo, irá coincidir com o motivo e o objetivo comum (B), aquilo que os une e os agrupa como uma coletividade com objetivos que não se esgotam no grupo. Necessidades e

motivos que coincidem, mediados pela atividade comum, são orientadores dos princípios, ideais e organização (C) do grupo e projetam sua construção ideológica como pertencente a uma sociedade, o que significa que respondem não só aos ideais do grupo senão do coletivo maior a que pertencem: a sociedade. Quando estes princípios, a partir da tomada de consciência e do sentido pessoal (D) atribuído por cada membro, relacionam-se com a presença e a criação de vínculos afetivos (E) que atuam como mobilizadores das relações entre os membros e a atividade do grupo (F), a atividade pode se tornar significativa para todos, a partir do compartilhamento (G) de ações que permitam a formação de novas qualidades para o desenvolvimento de cada pessoa como personalidade, cuja conduta terá como referência o próprio grupo.

As particularidades específicas das relações interpessoais são importantes para entender quando um grupo se compõe como um coletivo. Petrovski (1986) apresenta três características básicas para que o coletivo realize sua atividade conjunta, o que permite diferenciar quando as relações são de um grupo ou de um coletivo: a autodeterminação coletivista, a coesão e a familiarização emocional.

A primeira característica fundamental do coletivo pode ser entendida como a conduta a ser seguida pelos seus membros frente a qualquer influência ou pressão, o que determinará a reação de suas personalidades frente aos inesperados sofridos pelo grupo. Nas palavras de Petrovski (1986, p. 133):

La autodeterminación colectivista es una particularidad de las relaciones interpersonales en el colectivo, es característico de ella la actitud selectiva de los miembros del colectivo hacia cualquier influencia, incluso hacia las influencias de su propio colectivo, que se valoran, adoptan o se rechazan dependiendo de si concuerdan o no con las tareas, los objetivos y valores que conforman el contenido socialmente valioso de su actividad.

A autodeterminação coletivista se contrapõe ao conformismo, quer dizer, as motivações pessoais coincidem com os objetivos do coletivo, e, mesmo quando os membros não concordam com as tarefas da atividade, a conduta de solidariedade supera a individualidade em prol da ideologia do coletivo. Isso significa que as pressões do coletivo não se tornam um agravante para que fragilize sua harmonia, pois no coletivo onde a personalidade adquire a liberdade como consciência de atuar em concordância com a orientação do grupo, o tem (o grupo) como ideal de conduta, o que significa que a perspectiva comum se mantém nas diferentes ações individuais.

Os inesperados vividos pelo coletivo que são facilmente enfrentados por seus membros determinam sua coesão, uma das propriedades mais importantes do coletivo, pois cria e mantém o trabalho em harmonia e possibilita que cada personalidade se desenvolva, mesmo quando as condições podem não ser as mais favoráveis. Isso não significa dizer que os valores, as opiniões e os conhecimentos sejam iguais em todos os seus membros, mas, que convergem com ideais comuns, do coletivo.

La cohesión como una unidad es una característica del sistema de relaciones en el interior del grupo que muestra el nivel de coincidencia de valores, el ajuste y las posiciones del colectivo en relación con los objetos (personas, tareas, ideas, acontecimientos), más importantes para el colectivo en su conjunto (PETROVSKI, 1986, p. 135)

A coesão de um coletivo envolve a proximidade dos valores morais e éticos de seus membros, a afetividade e a maneira de realizar as atividades comuns. Quer dizer que um coletivo que é coeso tem o grupo como guia e orientador de sua conduta, o que está diretamente relacionado com a familiarização emocional de cada membro em relação ao coletivo. Uma marca importante dessa relação é entender o coletivo como verdadeiro e bom, sendo a sua unidade afetivo-cognitiva determinante para que sua personalidade se desenvolva.

O que expusemos até aqui é importante para pensarmos em um grupo de estudos e pesquisas como um contexto formativo coletivo, no qual a unidade afetivo-cognitiva determinará os traços mais importantes do desenvolvimento da personalidade de cada um. Isso significa que a organização das ações propostas pelo grupo de estudos e pesquisas precisa ter como perspectiva a finalidade de se tornar um espaço comum, coeso e de compartilhamento, que representa uma célula de um todo da sociedade.

Nossa defesa envolve entender que, quando um grupo de estudos e pesquisas se organiza com a perspectiva teórica que aqui apresentamos, sua atividade comum pode constituir-se como orientadora da ação docente e contribuir para o desenvolvimento da personalidade do professor e futuro professor que participa dele. O entendimento de um grupo de estudos e pesquisas como um contexto formativo de professores corrobora a tese defendida por Borowsky (2017), ao sustentar a defesa de que um projeto pode ser orientador da atividade. No nosso caso, entendemos que um grupo de estudos e pesquisas pode ser orientador da personalidade docente quando os sujeitos “agem tendo como referência o trabalho em grupo, com características de um coletivo, estão em processo de significação de sua formação a partir das relações essenciais que objetivam suas ações no projeto que se constitui em atividade” (BOROWSKY, 2017, p. 223).

Em conformidade com os estudos de Makarenko (1977), entendemos que fora da coletividade não é possível formar uma personalidade com um alto grau de consciência, sentido e responsabilidade com a sociedade. Isto é, a coletividade é a educação da personalidade. Dessa maneira, seus estudos nos convencem de que a formação da consciência coletiva pode compor uma nova sociedade que tem como objetivo a coletividade. Petrovski (1986) também destaca que a tendência de cada personalidade é interpretar o coletivo como uma fonte de orientações, que conduz ações de responsabilidade com o coletivo. Assim, compreendemos que uma formação humanizadora busca, rumo a um processo de humanização, do bem comum, qualificar a personalidade docente, no sentido de superar a alienação e as formas capitalistas de conduta.

A partir desta breve apresentação do conceito de coletividade baseado nas ideias de Makarenko e Petrovski, damos ciência ao leitor sobre a formação coletiva como um fenômeno social, entendendo que é pela consciência coletiva que formaremos sujeitos de qualidades novas, que não perdem sua individualidade, mas prezam o bem de toda sociedade. Essas ideias serão importantes para compreender nossa análise e defesa da formação de uma personalidade coletiva, uma vez que compreendemos que não há razão numa existência que seja isolada. No item seguinte, apresentaremos notas a respeito da formação e do desenvolvimento da personalidade humana como um processo sócio-histórico.

2.3 DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE: UM PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO

O conceito de personalidade esteve, desde as suas origens, ligado à pessoa, tema que abrange a relação do ser humano com o mundo. A personalidade, nesse contexto, acaba representando um sistema fechado da pessoa, que organiza desde o nascimento do sujeito suas estruturas psicológicas, como se fosse algo existente dentro de cada um e que ao longo de sua existência vai sendo atualizado. Os estudos de Martins (2004) têm caminhado na perspectiva de que compreender a unidade pessoa e a personalidade nesse modelo que centraliza o sujeito como nuclear na formação da personalidade não apreende o fenômeno em sua totalidade. Segundo ela, “o homem apenas se individualiza por meio do processo histórico-social, posto que o indivíduo é um ser social singular única e exclusivamente na medida em que é um ser social genérico” (MARTINS, 2004, p.84).

Apoiadas nos estudos de Leontiev (1978a), Rubinstein (1977) e Petrovski (1986), assim como de Martins (2013, 2015), compreendemos que os seres humanos se desenvolvem por

meio da história que constroem, de acordo com suas condições biológicas e sociais. São essas condições que ao longo da história desenvolvida pelas atividades dos sujeitos, constituem as bases para a formação do psiquismo humano. É no decurso da atividade humana que os sujeitos manifestam suas necessidades, seus motivos, capacidades, objetivos, emoções e sentimentos, criando um conjunto de fenômenos que formam sua existência psicológica.

A compreensão da personalidade no “âmbito da própria vida e de uma forma global” determina a apreensão de seu desenvolvimento em circunstâncias objetivas, isto é, como resultado da atividade subjetiva condicionada por condições objetivas. Esta afirmação não subtrai da personalidade sua dimensão subjetiva, mas afirma sua objetividade, uma vez que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas, sim, resultado da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados em separado, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles (MARTINS, 2004, p. 85)

Entendemos, portanto, que a formação do ser humano representa um movimento sintetizado na história produzida de forma coletiva e, deste modo, ao ser assimilada pelos membros de uma sociedade, situa-se numa formação mais ampla: a humanidade. Corroborando esta premissa, compreendemos que a personalidade é uma complexificação da individualidade e a tem como base. Assim, a personalidade é essa relação entre condições objetivas e subjetivas de cada pessoa, que, inserindo-se socialmente, singulariza-se e se diferencia como um sujeito único (SILVA, 2009). Ademais, Leontiev nos esclarece que não nascemos personalidade, mas chegamos a ela por meio da socialização e da formação da cultura. Nesse sentido a personalidade é um sistema de processos que resulta da relação sujeito e sociedade, em que o primeiro se diferencia do segundo a partir de sua individualidade, marcada por lutas sociais.

Ao longo de nossa escrita vimos apresentando elementos que explicam, através da apropriação da história de seus antepassados e pelas relações biológicas e sociais construídas, como os seres humanos se apropriam de sua cultura e se desenvolvem. Estes elementos são a base pelos quais, por um longo período, a psicologia se dedicou aos estudos sobre o psiquismo humano, o qual, a partir do que vimos defendendo, se desenvolve por meio da atividade.

A atividade humana, que por sua natureza é consciente, determina nas diversas formas de sua manifestação a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentidos, sentimentos etc., enfim, engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica (MARTINS, 2015, p. 76)

O estudo da atividade humana e desses processos psíquicos desenvolvidos por ela nos leva a investigar o ser humano como personalidade, histórica e real; e como personalidade, ser que age, pensa e sente. Assim, tomamos como pressuposto nos estudos de Lima (2011, p. 72)

“que o processo de apropriação-objetivação da realidade pelo homem leva-o a adquirir cada vez mais características do gênero humano e se complexifica no decorrer da existência à medida que desenvolvem as funções psicológicas”, que formam sua personalidade.

O desenvolvimento psíquico de uma pessoa inicia em seus primeiros anos de vida. Sua característica principal é a criação de vínculos, que começa na relação bebê–mãe, mediatizada pelos objetos e pelas pessoas que o cercam. Quer dizer, “*la actividad del niño aparece cada vez más realizando sus vínculos con el hombre a través de las cosas, y los vínculos con las cosas a través del hombre*” (LEONTIEV, 1978a, p. 161). É nessa relação da criança com os objetos e com sua família que vão se revelando não só as suas propriedades físicas, senão também a qualidade que possuem na atividade humana. Esse processo inicial de desenvolvimento constitui as relações e os acontecimentos que levam à formação da pessoa como personalidade.

No começo essa relação é mais direta para a pessoa, porém, ao longo do desenvolvimento humano, ainda que para si, começa a transformar-se em relação social, com a sociedade. Nessas transições é que ocorre o movimento da transformação dos motivos de cada fase de desenvolvimento e, como resultado, conformam-se os vínculos mais intensos com eles, com sentido pessoal, vindo a constituir a personalidade. O processo de formação da personalidade desse modo, de acordo com Leontiev (1978a, p. 163), tem como base a estrutura particular das atividades conjuntas realizadas pelo sujeito, que vão surgindo em cada etapa de seu desenvolvimento e criando seus vínculos humanos com o mundo. Assim como também assinalou Rubinstein (1977), ao estudar a formação da personalidade, o desenvolvimento dos processos psíquicos cumpre sua função como personalidade no decurso das atividades do sujeito.

Leontiev (1978a, 1978b) explica que, ao longo de sua vida, o sujeito vivencia três estágios de desenvolvimento em que suas atividades principais ou dominantes são o jogo, o estudo e o trabalho, e nelas formam-se e manifestam-se todos os traços de sua personalidade. Com essas atividades se desenvolverão as características e as aptidões de toda a natureza psíquica. A partir dos estudos de Rubinstein (1977) sobre a natureza psíquica da personalidade é possível compreender que suas características se desenvolvem ao longo de toda a vida do sujeito e devem-se a suas peculiaridades inatas, a partir do sistema nervoso. Embora se constituam como aptidões que condicionam suas aprendizagens, não determinam a personalidade. Nessa mesma base, é possível formar aptidões humanas por meio da atividade desenvolvida. De acordo com o autor,

o modo de actuar em unidade e mútua penetração com as condições objectivas da existência, que se evidencia como formas de vida da personalidade, condiciona essencialmente os impulsos ou ambições da personalidade, toda a estrutura e natureza do seu psiquismo. (RUBINSTEIN, 1977, p. 15)

Assim, entendemos que a personalidade se forma no decurso das atividades do sujeito ao longo de sua vida. E, nesse processo, é importante olhar para três questões fundamentais, mostradas na Figura 6.

Figura 6 - Três questões fundamentais no estudo da natureza psíquica da personalidade



Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir de Rubinstein (1977).

Em concordância com Rubinstein (1977), estas três perguntas são importantes para compreender a personalidade humana. A primeira questão “o que quer o sujeito?” é fundamental, pois é ela que orientará suas atitudes, necessidades, interesses e sua atividade. A pergunta seguinte: “o que sabe ou pode o sujeito?” refere-se a suas aptidões, suas possibilidades. Para reconhecer e compreender como os seres humanos operam tais questões é importante entender quais delas se fixaram em sua essência, na individualidade – são essas que permitem entender a pergunta “o que é que é significativo para o sujeito?”. Quer dizer, o que dá sentido à sua vida e a sua atividade, uma vez que “é precisamente o que em particular é essencial para o ser humano que aparece finalmente nas motivações e finalidades da sua actividade, determinando a essência ou centro da sua personalidade” (RUBINSTEIN, 1977, p. 16).

Compreender a natureza psíquica da personalidade auxilia-nos a estudar a formação da personalidade de professores, especialmente, em contexto formativo de um grupo de estudos e pesquisas. Isto porque, estando o foco desta tese em um grupo formado por professores e futuros professores, seu objetivo nos conduz a discutir sobre pressupostos que sustentam a formação da personalidade docente.

O ser humano não é um ser isolado, que aprende e se desenvolve separadamente. Ele o faz nas relações envolvidas com o social. Nesse contexto, a orientação da personalidade dentro de um grupo de estudos e pesquisas, a partir das ações que proporciona aos professores e futuros professores que dele participam, pode transformar-se e fixar-se na sua personalidade. Assim, entendemos, com Rubinstein (1977, p. 16), que “o interesse por um determinado sector da actividade estimula o desenvolvimento das suas aptidões e a existência de determinadas aptidões que tornam possível um trabalho frutuoso estimula por sua vez o interesse”, o que pode tornar sua participação em um grupo de estudos e pesquisas condição necessária de produção e reprodução de seu trabalho.

É por isso, e condizentes com os estudos de Martins (2001), que olhamos para a personalidade docente a partir de sua atividade, o trabalho. Este, por ser vital ao ser humano, caracterizou a espécie para além de seus aspectos biológicos e é uma atividade que produz e reproduz a vida. Isto é, é por meio do trabalho que nos relacionamos com outros seres humanos e com a natureza, o que cria as condições necessárias para que possamos dar sequência à humanidade.

Entendemos, assim, que a personalidade possui uma natureza psíquica que vai se formando e se constituindo como produto das transformações do sujeito nas atividades desenvolvidas ao longo de sua vida, uma delas, o trabalho. É por isso que em nossos estudos tomaremos o trabalho como central no desenvolvimento psíquico, ou seja, na formação do sujeito – o professor – como personalidade. Nesta perspectiva, compreendemos que as manifestações da personalidade, o modo como o sujeito age, sua conduta, refletem as relações objetivas como imagem do vivido e sentido, do real. Quer dizer, o real interiorizado em seu psiquismo.

Em relação a isso, ressaltamos que o conceito de interiorização desempenhou um papel importante na compreensão do psiquismo humano como reflexo do real, pois é a transformação dos processos externos – materiais – que os conforma, no plano mental, como consciência, ou seja, como imagem do real. Submetidos a essa transformação, podem generalizar-se, tornando possível seguir seu desenvolvimento no plano interior (LEONTIEV, 1978a). A atividade

psíquica interna, como imagem do real, tem sua origem na atividade externa, o trabalho, e é por meio dele que o ser humano se apropria da experiência humana, a produz e reproduz – seu legado histórico.

A passagem da consciência humana, baseada na compreensão de que o trabalho é social por sua natureza, não está relacionada apenas ao aparecimento do psiquismo como reflexo do real, senão também ao entendimento de que seu desenvolvimento depende de leis sócio-históricas. Assim, a relação entre o homem e a natureza real acontece pela mediação da consciência, entendida como

[...] a expressão ideal do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela *imagem psíquica*, pela ideia que dela se constrói (MARTINS, 2013, p. 28, grifo no original)

A imagem psíquica se manifesta como representação subjetiva da realidade e desenvolve-se por meio da atividade que condiciona a materialidade reconstruída no plano subjetivo. Não significa que ela será uma cópia do real, senão produzida na relação sujeito – objeto. Segundo Leontiev (1978a), o psiquismo humano se manifesta de duas maneiras: a primeira na atividade, de forma objetiva; e a segunda, na construção da ideia, da imagem, de forma subjetiva – a consciência. A atividade vai se manifestar nas objetivações, que serão transformadas em vivências subjetivas, produzidas na relação com o mundo objetivo. Desse modo, entender a relação entre atividade e personalidade – consciência – é compreender que as ações práticas e teóricas são produtos do pensamento. E, desta maneira, “[...] é ao longo do desenvolvimento que a atividade mental se desprende da atividade objetiva externa, o que ocorre como resultado de sua interiorização” (MARTINS, 2013, p. 30).

Em consonância com este aporte teórico, a THC, ao compreender a unidade do psiquismo humano, entendendo que os modos pelos quais os seres humanos se relacionam com a realidade por meio da atividade, produz as condições para a sua e a próxima geração sobreviverem. A subjetividade, entendida conforme os estudos de Leontiev, é propriedade da pessoa. Essa propriedade, proveniente do reflexo psíquico formado socialmente pela atividade como imagem subjetiva, torna-se propriedade do sujeito, pertence a ele, o que o torna único e singular. Todavia, esse processo não acontece pela empiria imediata representada de forma abstrata no pensamento. Em consonância com essa compreensão, Martins (2013, p. 32) pontua que “a captação empírica do real não resulta em sua cópia mecânica, comportando,

consequentemente, dada relatividade, uma vez que a imagem não se identifica imediatamente com o objeto que representa”, ou seja, há uma limitação entre o objeto representado e a sua representação, porque a pessoa consegue apenas parcialmente apreender – e refletir sobre ela – sua realidade –, que é inesgotável.

O reflexo é o resultado da atividade subjetiva que parte da fonte objetiva e conduz à imagem cognitiva, superando por conteúdo qualquer objeto ou processo tomado separadamente. Só sob essa concepção do reflexo pode-se entender porque o conhecimento se converte em instrumento da atividade prática transformadora do homem (KOPNIN, 1978, p. 124)

É por isso que o reflexo não envolve apenas a representação do objeto, mas, ao converter-se como imagem do real, transforma-se em conceito. A apreensão dos conceitos historicamente produzidos não pode ocorrer de forma mecânica, mas, sim, de forma criadora pela atividade, o trabalho. Essa apreensão do real como fenômeno do pensamento representado na psique do sujeito significa que o apreendido pertence a ele. Corroborando os estudos de Lima (2011, p. 78), ponderamos que a subjetividade se constitui como reflexo psíquico consciente, por meio da atividade prática. Ainda,

como resultado da “atividade subjetiva”, o reflexo psíquico pressupõe, portanto, o *processo de refletir*, o contínuo movimento de superação da reprodução sensorial em direção à produção conceitual e, igualmente, o *produto do reflexo*, isto é, a conversão do conceito em signo, em instrumento psíquico, em mediação na atividade objetiva que liga, transformadoramente, o homem à natureza. (MARTINS, 2013, p. 35, grifos no original)

Tais preposições evidenciam que a atividade subjetiva está ligada à atividade prática, e desse modo, “o pensamento não pode ser outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo” (KOPNIN, 1978, p. 127), em que o subjetivo pertence ao sujeito que cria uma imagem, um conceito; que é intelectual e teórica; e objetiva, por ser seu conteúdo sustentado na prática social. Nesta perspectiva, os professores inseridos em um contexto de grupo de estudos e pesquisas, ao partilharem sua prática educativa refletida teoricamente a partir do estudo de seu trabalho, constroem a imagem subjetiva do real, tendo em vista a satisfazer suas necessidades (prática e teórica), captam e dominam essa realidade, o que pode contribuir para que sua personalidade se desenvolva nesse processo, com uma nova qualidade.

Entendemos que a personalidade está sempre se desenvolvendo. O trabalho, não no sentido de ocupação, mas no sentido marxiano de tarefa executada pelo ser humano, é a categoria que determina a nossa análise em relação à alienação docente. A nossa defesa de uma

personalidade de nova qualidade²⁶ é de que o trabalho possui um papel determinante no seu desenvolvimento, posto que ele é decisivo para dar sentido à existência e à própria atividade do trabalho. A personalidade, assim, está relacionada com o sentido da existência humana, mesmo quando esse sentido pode dar-se de forma alienada. Até este momento do texto, o leitor deve estar se perguntando por que o nosso esforço em defender coletivos de formação docente, especialmente, o de um grupo de estudos e pesquisas. A nossa defesa vai ao encontro da formação e do desenvolvimento de uma personalidade humanizadora, pois acreditamos e defendemos que grupos de estudos e pesquisas têm potencial para transformar as personalidades docentes rumo a práticas contra hegemônicas de educação, isto é, nas quais os professores lutem por uma educação como patrimônio social, direito de todos os seres humanos, na perspectiva de transformação social e posicionem-se contra um sistema capitalista e autoritário de educação.

Na organização social capitalista o que predomina é a alienação do trabalho e do trabalhador, um dos quais é o professor. Isso culmina no esvaziamento e empobrecimento de seu trabalho e, logo, há um esvaziamento de sua própria personalidade. Segundo essa lógica, o trabalhador se converte em mercadoria, como propriedade de alguns em detrimento da maioria deles. Quando um governo desvaloriza a ciência e o trabalho docente, ele enfatiza o tipo de sociedade que quer formar: uma sociedade que não estabelece relação entre o sujeito que faz e o produto de seu trabalho – uma sociedade alienada.

O processo pelo qual o indivíduo produz sua vida material não lhe garante a expressão de sua força criadora e conseqüentemente autocriadora. Daí resulta que nas condições de alienação os indivíduos não são sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades individuais, do seu crescimento como pessoas, de tal forma que a personalidade, por não se manifestar efetivamente em função de suas propriedades, de suas necessidades e aspirações, não pode revelar-se como livre e superior manifestação da individualidade. Por este processo se funda o hiato entre motivos e finalidades, uma vez que a individualidade e conseqüentemente a personalidade, encontrando-se condicionadas pelo valor de troca, põem-se ao nível de mercadoria, o que significa sua própria negação (MARTINS, 2004, p. 96)

Por isso, o empobrecimento da personalidade em decorrência da alienação enfraquece o desenvolvimento tanto do trabalho dos professores quanto o de suas vidas pessoais, e assim, “deixam de ser autores e se convertem em coautores de sua própria vida” (MARTINS, 2004, p. 97). Se o produto do trabalho dos professores é o desenvolvimento humano, a fim de criar

²⁶ Uma personalidade de qualidade nova envolve o modo de ser da pessoa. Isto é, nossa compreensão, ao se referir que o professor terá uma personalidade de nova qualidade entende uma transformação pessoal que consiste em um posicionamento diferente do da ordem vigente, no qual este professor buscará, intencional e sistematicamente, instaurar uma nova sociedade e colocar a educação a serviço de uma formação humana e livre.

condições para que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos gerados por seus antepassados, o desenvolvimento destes depende do desenvolvimento de seus autores – os professores – o que, conseqüentemente, possui relação com seu processo de personalização.

No Brasil, onde vemos crescer ideias autoritárias de ensino e de sociedade, a luta por uma personalidade humanizadora se faz urgente. Neste cenário, como pesquisadoras da formação docente, colocamo-nos no compromisso e no desafio de defender a superação da alienação e de garantir uma educação da consciência que possibilite ao sujeito não apenas transformar sua vida, mas também sua forma de viver. Desta maneira, entendemos que a educação desempenha um papel não apenas fundamental senão também necessário como orientação da personalidade dos sujeitos, pois os modos como um grupo de estudos e pesquisas se organiza, por exemplo, influenciarão o desenvolvimento da personalidade dos professores e futuros professores que dele participam.

Por essa via entendemos que a educação contribuirá para moldar a personalidade, pois criará condições de, pela atividade, desenvolver novas formações psíquicas além da aparência da realidade circundante e compreendê-la em sua essência, tarefa em que o professor desempenha um papel determinante como formador da nova geração. E os espaços em que ele convive terão influência sobre esta atuação.

A participação de professores e futuros professores em um grupo de estudos e pesquisas pode ser mobilizada por necessidades tanto práticas quanto intelectuais, e a orientação de sua personalidade emergirá de uma necessidade social ou particular. Talizina (2009, p. 355), sobre isso, apresenta que

en el primer caso, el sujeto se dirige por los motivos de servir para la causa común, para la sociedad, para su Patria, etc. En el segundo caso, los motivos se relacionan con el bienestar personal y con las ganancias personales. En unos casos, los intereses social y personal pueden coincidir, mientras que en otros, la orientación egoísta puede dañar a otras personas y a la sociedad en general.

Desse modo, podemos entender a importância de que os motivos que impulsionam os professores a buscar um processo formativo num coletivo de formação – um grupo de estudos e pesquisas – não se restrinjam a apenas cursar uma pós-graduação ou receber remuneração aprimorada. Porém essa superação só será possível mediante os vínculos criados com o grupo, com seus participantes e com o objeto de conhecimento; os sentidos que a eles atribuírem; e os valores cultivados pelo grupo. É somente decorrente disso que sua participação pode ser vista como transformadora de si e de sua prática, o que, por sua vez, irá coincidir com seus motivos e necessidades em participar desse grupo.

Entendemos a formação do professor como um processo que implica o desenvolvimento de sua personalidade, está relacionado ao seu trabalho e modifica intencionalmente a si e outros sujeitos. Nesse sentido, há que se promover uma educação que lute contra a alienação, aliada às condições econômicas e políticas de qualidade para o seu desenvolvimento. Uma educação que pertença aos professores e aos alunos, para que possam viver livres, tendo na sua prática uma promoção de humanização para si e para o outro.

Nesse caminho, o espaço coletivo de um grupo de estudos e pesquisas pode libertar seus pares de uma prática conformista que muitas vezes nos é imposta. Assim, compreendemos que o processo de desenvolvimento de uma personalidade coletivista, livre e consciente de sua história, em que a riqueza material e intelectual acumulada reflita o caráter tipicamente humano, permite que os sujeitos se sintam universais e livres. Orientado pela educação, esse processo é construído a partir dos vínculos criados com os valores desse coletivo – o grupo de estudos e pesquisas –, de seus participantes e de seu objeto de estudo, para que o produto dessa participação promova a humanização do outro e do próprio sujeito nela envolvido.²⁷

No próximo item, dedicamo-nos a discutir sobre o entrelaçamento entre o coletivo e a personalidade, que se dá por sua relação afetivo-cognitiva.

2.4 AFETO-COGNIÇÃO: UMA MANIFESTAÇÃO DA PERSONALIDADE

Como vimos, a Revolução Russa de 1917 lançou distintas tarefas para pensar a construção de uma nova sociedade e educação. Tarefas essas que também impactaram na psicologia e nos modos de pensar sobre como o ser humano se desenvolve. Nos tópicos anteriores comentamos sobre essa nova compreensão, e agora apresentamos notas sobre as emoções e sentimentos humanos, na perspectiva de compreender o rompimento da dicotomia entre razão e emoção.

As nossas discussões sobre o tema das emoções e sentimentos como unidade afetivo-cognitiva estão respaldadas na análise de estudos de pesquisadores como Batista (2019), Rey (2007), Martins (2013, 2015), Gomes (2008) e Sasaki (2020), que buscaram assim como nós nos estudiosos soviéticos entender o tema das emoções e sentimentos. Além disso, buscamos respaldo nas ideias de Vigotski, Leontiev e Petrovski para entender os processos psíquicos do afeto-cognição como manifestação da personalidade.

²⁷ Toda vez que nos referirmos a uma personalidade coletivista, estaremos nos referindo com esta compreensão.

Sendo assim, neste t3pico nos dedicamos a considerar as ideias que envolvem emo33es e sentimentos como viv4ncias afetivas que fazem parte da atividade humana. O nosso foco 4 fazer essas aproxima33es para entender a rela33ao entre afeto-cogni33ao e personalidade, na perspectiva de que a forma33ao em um coletivo contribuir33a para que uma nova personalidade docente se desenvolva.

J3a assinalamos que o objeto da atividade 4 o seu verdadeiro motivo, o que significa dizer que as necessidades s3o condi33oes necess33rias para que ela se realize. Todavia, n3o s3o suficientes, pois 4 fundamental que se correlacionem com um motivo. Na psicologia o termo “motivo” 4 compreendido de formas diversas: impulsos, inclina33es, apetites biol33gicos, viv4ncia das emo33es, interesses e desejos. Leontiev (1978a) dedicou-se a estudar a rela33ao entre os motivos e as necessidades na realiza33ao das atividades humanas, e sua associa33ao com a forma33ao e o desenvolvimento da personalidade.

Assim, ao pensarmos sobre a necessidade, entendemos que ela sempre se refere 3a necessidade de alguma coisa (material ou espiritual²⁸), mediada pelo reflexo ps33iquico de duas maneiras: de um lado, os objetos respondem 3as necessidades humanas, constituindo-se como sinalizadores objetivos; de outro, as necessidades s3o resultado da a33ao dos est33mulos humanos. E, ao mesmo tempo, o mais importante 4 a transi33ao dos n3veis psicol33gicos, o que consiste no surgimento de v3nculos din3micos entre as necessidades e os objetos que respondem a elas, isto 4, o seu motivo (LEONTIEV, 1978a, p. 148).

Nas palavras do autor: *“s3lo como resultado de ese descubrimiento, la necesidad adquiere su objetividad y el objeto que es percibido (representado, concebido), adquiere su actividad estimuladora y orientadora de la funci33n, es decir, se convierte en motivo”* (LEONTIEV, 1978a, p. 148, grifo no original). Subentende-se que somente quando o sujeito adquire consci4ncia do seu objeto no desenvolvimento da atividade estimulada e orientada 4 que a necessidade se converte em motivo, ou seja, quanto mais o desenvolvimento da atividade avança, mais a sua premissa ir3a se converter em seu resultado: o seu motivo. Nesta dire33ao entendemos que os motivos s3o as manifesta33oes das necessidades que estimulam e orientam a atividade do sujeito.

Os motivos como for33as motrizes das necessidades humanas, segundo Petrovski (1986 p.100), *“son m3viles para la actividad relacionados una la satisfacci33n de determinadas necesidades”*. Ou seja, se as necessidades atuam como o mecanismo de todas as atividades

²⁸ A partir dos nossos pressupostos te33ricos, referimo-nos 3a palavra “espiritual”, compreendendo-a como referente a ideia (pensamento).

humanas – jogo, estudo, trabalho –, os motivos são as manifestações concretas das atividades. Segundo o autor, os motivos se modificam conforme as atividades do sujeito, pelas formas que elas tomam, sua amplitude ou barreira e pelo conteúdo de cada atividade. As atividades complexas correspondem não a um motivo somente, senão a vários, que formam um sistema de motivações e formas de atuar do sujeito.

Ao buscar entender como a unidade afeto-cognição se relaciona com o desenvolvimento da personalidade de professores e futuros professores, percebemos que é importante compreender que os motivos de participarem de um grupo de estudos e pesquisas podem ser conscientes ou inconscientes, e são eles que orientam a sua participação nele. Conscientes são aqueles motivos em que o sujeito percebe qual é o conteúdo de sua necessidade e inconscientes, aqueles nos quais o sujeito não tem clareza do conteúdo de sua necessidade. Entre os motivos conscientes estão os interesses, as convicções e as aspirações. Assinalemo-los no Quadro 6.

Quadro 6 - Motivos conscientes segundo Petrovski

Motivos Conscientes		
Interesses	Convicções	Aspirações
São manifestações emocionais das necessidades cognitivas da pessoa. Eles mobilizam a pessoa a buscar caminhos para satisfazer sua necessidade do conhecimento.	São um sistema de necessidades conscientes da pessoa impulsionadas pelo seu ponto de vista, princípios e concepções do mundo. O conteúdo delas se manifesta em forma de convicções que constituem os conhecimentos da pessoa sobre o mundo, a natureza e a sociedade que pertence.	São móveis para o comportamento quando a necessidade se expressa em determinadas condições de existência e desenvolvimento, os quais não estão representados de forma imediata, porém pode ser criado como resultado da atividade organizada da pessoa, podendo manter a atividade da pessoa por bastante tempo.

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir de Petrovski (1986).

Estes motivos são conscientes porque a pessoa percebe o que a impulsiona a realizar determinada atividade e qual é o seu conteúdo de atuação – no nosso caso, os professores compreendem o que os levou a ingressar na pós-graduação e a envolver-se com as ações de um grupo de estudos e pesquisas, por exemplo. Os motivos conscientes possibilitam que o sujeito: compreenda não somente as condições da atividade, senão também os meios que lhe permitem desenvolvê-la; crie desejos, ideais e papéis de condutas a serem seguidos, através de uma

atividade organizada e orientada. Como já apontamos linhas antes, há também os motivos inconscientes: impulsos, orientação e inclinações. Observemo-los no Quadro 7:

Quadro 7- Motivos inconscientes segundo Petrovski

Motivos Inconscientes		
Impulsos	Orientação	Inclinações
Ausência da consciência de sua finalidade. O sujeito age de forma espontânea, impulsiva.	A orientação é uma preparação especial para satisfazer a necessidade cognoscitiva, compreendida como uma particularidade da personalidade em seu conjunto. Como resultado de repetições, podem constituir-se em orientações fixas, as quais de maneira imperceptível determinam a posição do sujeito em uma série de casos.	As inclinações são um motivo para a atividade que representam uma necessidade não diferenciada ou suficientemente consciente. Para uma pessoa que se sente inclinada a algo, não está totalmente claro quais são os objetivos de sua atividade. Ou seja, sua atividade está mais confusa, muito comum na adolescência.

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir de Petrovski (1986).

Esses impulsos conscientes ou inconscientes formam, em sua totalidade, o comportamento do sujeito, manifestando sua necessidade, que está condicionada pela sua existência e pelo desenvolvimento nas condições concretas de sua vida. Os motivos conscientes manifestam os objetivos da personalidade, ou seja, o objeto que pode satisfazer a necessidade de uma pessoa aparece como um objetivo. Assim, segundo Petrovski (1986, p. 109),

al tomar conciencia del objeto de la necesidad como un objetivo, la persona correlaciona sus objetivos personales con los objetivos del colectivo, de la sociedad a la cual pertenece e introduce los correctivos necesarios, las correcciones en el contenido de sus objetivos.

Tomar consciência dos motivos que o levam ao agir, não somente do objetivo idealizado ao realizar determinada ação como também de seu objeto significativo, indica que toda ação do sujeito que o leva a realizar uma atividade está relacionada com as perspectivas por ele elegidas em sua vida, aquilo que a ele tem mais ou menos importância, sendo fácil ou difícil, pela previsão de seu êxito ou fracasso. Suas perspectivas possuem relação com o coletivo a que pertence, visto que toda pessoa tem um grupo de referência, que inicia pela família e, ao entrar para a escola, amplia-se como grupo de colegas, professores e amigos. O mesmo acontece com

o professor inserido em grupo de estudos e pesquisas, visto que as ações realizadas com o grupo, bem como com seus participantes, podem tornar-se referência para sua atividade de ensino, contribuindo para a formação de sua personalidade a partir dos motivos que impulsionaram sua participação.

Os motivos, segundo os estudos de Leontiev, podem ainda ser entendidos de duas formas: os motivos compreensíveis e os motivos eficazes²⁹. Os motivos envolvem a ideia de que tudo que sentimos é sentido de algo. O motivo compreensível atua no papel de estímulo da ação. Por exemplo, suponhamos que um estudante, para poder ir ao clube, precise antes fazer sua tarefa escolar. O estudante a fará; todavia, seu motivo é apenas compreensível, porque após fazê-la poderá ir ao clube. Agora, suponhamos que o estudante ao realizar a tarefa a faça entendendo que esta permitirá que ele aprenda, o seu motivo se torna eficaz. Neste caso, houve uma transformação dos motivos, o que permitiu que a ação de realizar a tarefa se constituísse como atividade, pois o motivo coincidiu com o objeto. Vale ressaltar que essa transformação ocorre em certas condições e, quando acontece, novos motivos e novas necessidades surgem. Somente quando *“un resultado de que el fin adquiere una fuerza impulsora independiente, o bien el resultado de la toma de conciencia de los motivos que transforman a éstos en motivos-fines”* (LEONTIEV, 1978a, p. 156).

Os motivos compreensíveis e eficazes coexistem na atividade que o sujeito realiza, porém, em planos distintos, visto que um dos motivos, ao estimular a atividade, lhe confere sentido pessoal. Assim, os motivos eficazes são aqueles que impulsionam o sujeito a agir, e os outros, por serem compreensíveis, não proporcionam sentido à atividade, mas exercem papel de estímulo. Essa distribuição das funções de gerar sentido é o que permite compreender as relações fundamentais do desenvolvimento da atividade e da personalidade, no que se refere às relações hierárquicas dos motivos. Segundo Leontiev (1978a, p. 158-159, grifos no original),

En la estructura de una actividad, cierto motivo puede cumplir la función de generador de sentido, y en otra, la función de estimulación complementaria. Pero los motivos generadores de sentido siempre ocupan un sitio jerárquico más elevado, incluso cuando no poseen una afectogénesis directa. A pesar de ser los rectores en la vida de la personalidad, pueden permanecer “entre bastidores” para el propio sujeto, tanto desde el ángulo de la conciencia como desde el punto de vista de su afectividad inmediata.

Os motivos somente se revelam na consciência por meio da análise da atividade do sujeito, da sua dinâmica. A sua tomada de consciência é um fenômeno da personalidade e se

²⁹ Algumas traduções também aparecem como: motivos geradores de sentido, motivos estímulos, motivos realmente eficazes ou motivos apenas compreensíveis.

reproduz de forma constante durante o curso de seu desenvolvimento. Assim, para o autor, o sentido pessoal constitui a própria atividade do sujeito, de acordo com sua experiência histórica e social. Asbahr (2014), ao estudar os conceitos de sentido e significado na Teoria Histórico-Cultural, pautada em Vigotski, esclarece sobre a diferença entre sentido e significado: explica que para ele o sentido é mais amplo do que o significado, visto que este último permanece estável. Ou seja, o pensamento nunca será igual à palavra, pois, ao mudar de contexto, a palavra pode facilmente mudar de sentido. Entretanto, estes conceitos não se encerram em suas obras, e Leontiev, ao retomá-los, avança seus estudos e compreende o sentido como uma unidade entre a atividade e a consciência.

Para Leontiev (1978a) as significações são as sínteses da prática social humana, sua história cristalizada. Ao nascerem os seres humanos, essas generalizações já estão prontas, e, nas atividades desenvolvidas ao longo da vida, eles delas se apoderam. Os modos como irão se apoderar ou não dos conhecimentos de seus antepassados dependem do sentido pessoal que essas generalizações têm para o sujeito. Assim, entendemos que o sentido pessoal é criado pelo motivo, que possui direta relação com as ações do sujeito, que são construídas de acordo com seu significado social. Apoiamo-nos novamente nos estudos de Asbahr (2014, p. 268) sobre os conceitos de sentido e significado. Ele que esclarece que

não há sentidos puros, todo sentido é sentido de algo, é sentido de uma significação. Embora estejam ligados um ao outro e parecem fundidos na consciência, significados e sentidos têm uma base e uma origem distintas e são regidos por leis diferentes (Leontiev, 1983). Os significados são mais estáveis, já os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. Além disso, é o sentido que se exprime na significação, e não o contrário; é o sentido que se concretiza nas significações, da mesma maneira que o motivo se concretiza nos objetivos, e não as significações no sentido.

Desse modo, o sentido pessoal é do sujeito, é individual, mas, ao mesmo tempo, se constrói a partir do social. Para compreender o sentido pessoal criado pelos motivos da atividade, o sujeito também precisa diferenciar aqueles que orientam as vivências internas, ou seja, as marcas emocionais dos acontecimentos de sua vida – as emoções. Dessa maneira entendemos que as emoções não são motivos da atividade, senão o seu resultado, um mecanismo de seu movimento.

Las emociones cumplen la función de señales internas; internas en el sentido de que no son el reflejo psíquico inmediato del propio objeto de la actividad, La particularidad de las emociones reside en que reflejan las relaciones entre los motivos (necesidades) y el éxito o la posibilidad de realización exitosa de una actividad del sujeto que responda a aquéllos (LEONTIEV, 1978a, p. 154)

Não se trata de um reflexo direto dessas relações, senão um sinal interno, uma vivência. As emoções surgem atrás dos motivos e das necessidades e antes da avaliação da atividade do sujeito. Todavia, vale ressaltar que as emoções não são momentos determinantes da atividade, como são as ações e operações, pois cumprem o papel positiva ou negativamente dos efeitos dela, quer dizer, o papel das emoções reside em aprovar os motivos da atividade e seus resultados, ao atender determinadas necessidades, gerando um tipo de sentimento. Os processos e os estados emocionais possuem no sujeito seu próprio desenvolvimento, isto é, tem no sujeito sua própria história e são importantes na formação da personalidade, por refletir e mediar o seu funcionamento.

Por muito tempo a psicologia entendia as dimensões afetivas e cognitivas como elementos separados, que não coexistiam. Batista (2019), ao se referir ao desenvolvimento do psiquismo como unidade afetivo-cognitiva, esclarece que Vigotski, ao estudar a unidade entre afeto e cognição buscou superar o dualismo cartesiano sobre estes conceitos. Ainda, a obra de Martins (2013), que discorre sobre o desenvolvimento do psiquismo, traz um importante e minucioso estudo sobre o tema, auxiliando-nos a compreender a natureza e o papel das emoções na atividade, a partir do entendimento de que sua existência está diretamente relacionada à vivência social humana, refletida na psiquê do sujeito. Em suas palavras,

a existência subjetiva, por sua vez, possui correspondência objetiva, posto que, se assim não fosse, tornar-se-ia importante para operar como parâmetro e critério da atividade concreta que vincula sujeito e objeto, isto é, não orientaria o homem nas condições objetivas que sustentam sua vida. Destarte, deve haver fidedignidade na imagem, um grau máximo de adequação entre a imagem e o objeto que reflete ou visa refletir. Contudo, essa correspondência não se realiza por ser a imagem uma “cópia” do real. (MARTINS, 2013, p. 242, grifo no original)

É do processo de internalização que resulta a imagem, a partir de sua representação, constituindo a subjetividade do sujeito. Todavia, para que algo possa ser representado, é necessário que o sujeito o conheça, a partir da apropriação de signos e significações. Porém, para que ocorra a internalização, é preciso uma relação particular entre sujeito e objeto, isto é, seu sentido pessoal. Sentir-se afetado pelo objeto é a primeira condição para que o sujeito o apreenda como imagem do real, como uma vivência subjetiva. “Eis então a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes afetivos” (MARTINS, 2013, p. 243).

Portanto, a emoção reflete uma vivência subjetiva do motivo coincidindo com seu objeto, nas atividades desenvolvidas pelo sujeito, o que produz um sentimento. Leontiev

(1978a), em suas considerações, não coloca como secundário o papel das emoções e dos estados emocionais, senão esclarece que a atividade é orientada por finalidades sustentadas por distintas determinações, dentre as quais se encontram as emoções. Isto é, as emoções podem ter reflexo na qualidade da atividade realizada, podem influir nela.

Tais proposições do autor vão ao encontro dos estudos já elucidados de Vigotski³⁰, que destacam a importância do desenvolvimento e da formação dos estados emocionais como vivência subjetiva que, de acordo com Martins (2013, p. 259), é compreendido como “o experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado na forma de imagem subjetiva. A vida do indivíduo comportará, então, uma infinidade de vivências, e por isso, conquistarão intensidades distintas e desempenharão diferentes papéis na vida do sujeito”. Nas vivências existirão as que serão superficiais e passarão despercebidas, mas há aquelas que modificarão o sujeito e lhe permitirão a mudança – são as vivências afetivas, entendidas como processos emocionais que possuem relação direta com os motivos e as necessidades de suas atividades.

Petrovski (1986) também estudou a relação entre emoções e sentimentos. Segundo ele, os seres humanos refletem, de forma subjetiva, as relações objetivas estabelecidas com os objetos e com outros sujeitos, o que constitui os sentimentos e a esfera emocional de cada pessoa. Os sentimentos são compreendidos como reflexo de situações reais, a partir das atitudes dos sujeitos em relação aos objetos de suas necessidades. Já as emoções são a forma concreta como se desenvolve o processo psíquico de vivência dos sentimentos. Martins (2013) também esclarece que as emoções são uma forma de reação humana às atividades desenvolvidas, revestidas de sentimentos – seu conteúdo. As funções sinalizadoras e reguladoras dos sentimentos podem: 1) formar um sistema de sinais internos que demonstram quais acontecimentos da vida do sujeito são significativos; e 2) atuar como motivação para a atividade humana.

A busca por compreender a complexidade dessa relação a partir do entendimento de que o ser humano é um sujeito de sentimentos é essencial para o estudo da formação de sua personalidade, visto que, como função psicológica, isso determina a maneira de ser do ser humano e nos faz perceber que as emoções são os estados afetivos que refletem os motivos e as necessidades, e o sentimento constitui a tomada de consciência dessas emoções. Dessa

³⁰ No livro *Obras Escogidas IV*, de Vygotski (1984/2006), o autor faz um estudo minucioso a respeito das emoções como função psicológica superior, bem como contextualizando o estudo de Espinosa sobre o tema. Para se aprofundar nesses estudos, sugerimos a leitura do livro em questão.

maneira, as manifestações das emoções e dos sentimentos configuram a união das vivências afetivas.

Trata-se de considerá-las unidas na atividade humana posto que as emoções se revestem de sentimentos, ou seja, os sentimentos conferem-lhes *conteúdos*, da mesma forma que as emoções conferem aos sentimentos sua tonicidade afetiva. Nessa direção, ambos se *encontram* no funcionamento humano, em uma dinâmica *figura-fundo*, lembrando que não há figura sem fundo nem fundo sem figura. Essa premissa, de cunho metodológico, confere amparo à nossa proposição de vivências afetivas nucleadas por emoções e/ou sentimentos (MARTINS, 2013, p. 260, grifos no original).

Como vivências afetivas, as emoções e os sentimentos trazem sinais ou impressões que marcam a experiência humana. A qualidade dessas vivências é essencial para o agir do sujeito e nos leva a compreender que, quanto mais rico for o conteúdo do sentimento vivido, maior será a possibilidade de ele adquirir predominância no sujeito como personalidade que define o seu modo de ser. Entendemos, a partir dos estudos de Martins (2013, p. 264) com base na psicologia histórico-social, que, manifestado pelo pensamento, o conteúdo dos sentimentos são ideias, isto é, conceitos que podem ser ensinados, aprendidos e vividos pelos seres humanos. A emoção dá conteúdo ao sentimento.

Gomes (2008), ao estudar em sua tese de doutorado o papel do afetivo na educação escolar, discute importantes contribuições de Espinosa (2004)³¹ em relação ao afeto como vivência afetiva e sua relação com o conhecimento. Segundo ela, quando Espinosa explica a relação entre ideia e afeto, é possível relacionar sujeito-objeto, uma vez que a ideia indica a ação do sujeito sobre o objeto e o afeto, como fio indutor do agir do sujeito sobre o objeto (GOMES, 2008, p. 74). Nessa relação é possível reconhecer os modos pelos quais o sujeito é afetado, a partir do conjunto de suas relações, seus interesses, os modos de vida da sociedade em que vive e o seu modo de viver de forma particular. De acordo com Gomes (2008, p.76),

dando forma à nossa consciência, as ideias surgem como resultado do processo de subjetivação da realidade. Nessa transição entre uma e outra ideia, emerge o afeto que não pode ser reduzido a um dado representacional, mas que a ele está, necessariamente, entrelaçado.

As nossas ideias e nossos pensamentos determinam o grau de variação e intensidade dos afetos que deles advêm, e são esses resultados que aumentam nossa potência para agir e existir ou que as diminuem. Queremos dizer com isso que os afetos têm papel importante nas

³¹ Baruch de Espinosa (1632-1677) foi um filósofo holandês considerado um dos principais pensadores da linha racionalista da filosofia moderna. Este autor inspirou as ideias vigotskianas no que se refere à origem da alma e sua relação com o corpo, a natureza do afeto, o pensamento e sentimento, a liberdade e a necessidade humana (GOMES, 2008, p. 21).

atividades humanas – logo, no desenvolvimento e na formação da personalidade, visto que são eles e suas variações que determinam as ideias e os conhecimentos que se têm sobre si e sobre o mundo e, como consequência, determinam os modos de sentir, pensar, agir e existir do ser humano.

Ao apresentar a ideias de Espinosa em sua tese, Gomes (2008) apresenta, com base nos estudos do autor, três gêneros do conhecimento: no primeiro encontram-se a sensação, a percepção e a memória. Aqui as ideias e os afetos sobre as coisas são parciais, ou seja, o conhecimento é sensorial e produz imagem (externa) das coisas em nossos sentidos. Nesse tipo de conhecimento é possível experienciar afetos que podem atuar como impulso motivador da pessoa. O fato é que, ao permanecer nesse gênero do conhecimento onde as ideias não são compreendidas pela pessoa, ela se torna mera espectadora de sua própria vida.

O segundo gênero do conhecimento envolve a razão, o que determina um nível diferente da consciência: a pessoa consegue apreender os conceitos, pois supera a ideia aparente dele e passa a compreendê-lo. Gomes (2008, p. 79, grifo do original) destaca que “do ponto de vista educacional, de formação humana do sujeito, as *noções comuns* – conceitos – anunciam a prerrogativa da potência de agir”, o que significa que no âmbito escolar a relação entre sujeito e conhecimento coloca em destaque o papel do educador, pois ele assumirá a função de mediar a atividade do sujeito para a apropriação do conhecimento. Do mesmo modo, num grupo de estudos e pesquisas, a coletividade, seus membros, e seu objeto de conhecimento mediarão os processos formativos docentes para uma nova qualidade, que, incorporada à personalidade, determinará os modos de ser, pensar e agir do professor que do grupo participa.

As emoções humanas e os afetos estão relacionados com o conhecimento e a formação da personalidade humana, pois elas mudam de qualidade graças aos conhecimentos apreendidos e sentidos como vivência no desenvolvimento das atividades. Se os instrumentos e os signos são mediadores da atividade humana, transformando funções psíquicas, as emoções conquistam novas qualidades na apropriação deles. Isto revela que as emoções não são apenas reações, mas, sim, vivências afetivas que possuem relação consciente com a realidade. Corroboramos o que afirma Batista (2019, p. 33):

[...] podemos compreender que no ser social, as emoções fundam a esfera afetiva do psiquismo e a partir do desenvolvimento da atividade os sentimentos se desenvolvem. Nesse sentido, as emoções e sentimentos se desenvolvem e orientam a atividade humana, dando significados cada vez mais estáveis e dirigidos a determinados fins postos pela atividade social. Pautados nas múltiplas determinações sociais, os sentimentos surgem e modificam-se no desenvolvimento histórico da humanidade. Desta forma, os sentimentos são constituídos não só de impressões (marcas deixadas pela afecção entre sujeito-objeto), mas também de complexos sistemas conceituais,

ideológicos e valorativos, já que estão em permanente unidade com as manifestações emocionais e com o pensamento.

Portanto, entendemos que as emoções são a base para o desenvolvimento de uma atividade. Enquanto elas estão em um plano sensível, os sentimentos necessitam de uma atividade especial e abstrata, em que o sujeito tenha acesso ao seu conteúdo. Batista (2019) ainda salienta que ambos os processos se desenvolvem em unidade, porém cada um deles possui sua especificidade. Isso significa que não existiriam sentimentos, se não houvesse um histórico de reações emocionais às quais se atribui significado, seja por relações sociais ou por conhecimento.

Petrovski (1986) nos apresenta cinco modos de viver os sentimentos. São eles:

- **Tom sensível:** possui grande importância prática. É afetivo e hereditário nos seres humanos e sua função é indicar satisfação ou não de determinadas necessidades.
- **Emoções:** representam a forma de viver os sentimentos (seu curso). Elas se caracterizam por sua eficácia: mobilizadoras de ações ou não.
- **Afetos:** são processos emocionais que se apoderam do indivíduo, característicos próprios da consciência volitiva das ações.
- **Estado de estresse:** é o estado emocional causado por situações de tensão.
- **Estado de ânimo:** é o estado emocional geral que matiza, durante um grande período, certos processos psíquicos do comportamento do indivíduo. Suas fontes são as posições que as pessoas ocupam na sociedade.

As formas de viver os sentimentos não acontecem de maneira isolada, senão motivadas pelas atividades nas relações sociais com a realidade concreta. Surgem e são experimentados como vivências afetivas que podem ser generalizadas como sentimentos. Ao serem ensinados, aprendidos e vividos, eles revelam também a personalidade do sujeito, pois expressam a responsabilidade com o coletivo, nos modos de conduta humana. Destacamos, mencionados por Petrovski (1986), três sentimentos superiores desenvolvidos pelas emoções e sentimentos, como mostramos no Quadro 8:

Quadro 8- Sentimentos superiores

Sentimentos morais	Sentimentos práticos	Sentimentos intelectuais
Conjunto de princípios e normas que expressa a relação do sujeito com o coletivo.	Atividade consciente e dirigida.	Se expressa no pensamento, através da busca pela verdade – conhecimento teórico.

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir de Petrovski (1986).

A personalidade do professor vai se formando em decorrência das necessidades surgidas na Atividade Pedagógica, e participar de um grupo de estudos e pesquisas pode ser resposta à necessidade de aperfeiçoar seu trabalho, revelada de forma teórica e prática. A vivência com os sentimentos ensinados e aprendidos de forma compartilhada pode influenciar no seu modo de ser, por meio das ações com o grupo, tomadas como orientadoras de sua conduta. Segundo os estudos de Martins (2015)

Considerando-se que os sentimentos resultam de uma generalização emocional, que se formam sobre a base da experiência pessoal emocional, esta estrutura depende das condições de vida, da educação e da própria concepção ideológica do indivíduo e do grupo ao qual pertence. A estrutura emocional organiza-se em uma espécie de hierarquia dos sentimentos, na qual uns sentimentos são predominantes e influenciam em maior grau o comportamento do indivíduo, outros têm caráter subordinado, e outros, ainda, não tem significação maior que durante um curto período de tempo. Essa organização sustenta a atividade emocional do indivíduo ante a realidade, bem como a carga emocional necessária para que o experimentado se configure como vivência pessoal, ou vivência subjetiva (p. 97)

A vivência pessoal ou vivência subjetiva é um elemento da personalidade, pois, por meio dela, as emoções, os sentimentos e os motivos do sujeito diante da realidade configuram-se como os conteúdos apreendidos por ele. Ainda, a autora, ao estudar o enfoque de Vigotski, esclarece-nos que

para ele, o sistema de conceitos inclui os sentimentos e vice-versa, uma vez que o ser humano não *sente* simplesmente, mas percebe o sentimento na forma de seu conteúdo, ou seja, como medo, alegria, tristeza, ciúme, raiva etc. Portanto os sentimentos são vividos como juízos, guardando sempre certa relação com o pensamento, na mesma medida em que o próprio pensamento não se isenta, em diferentes graus, dos sentimentos (MARTINS, 2013, p. 252, grifo no original)

Assim, a unidade afeto-cognição permite compreender os sinais internos pelos acontecimentos vividos pelo sujeito em atividade. Nessa relação com os sinais internos e a natureza, o ser humano cria condições para compreender o mundo de forma afetivo-cognitiva, apreendendo em forma de sentimento e conceito, no qual não o pensamento pensa, nem o sentimento sente, senão a pessoa assim o faz e se forma nesse percurso. Ela configura-se, deste modo, como mediadora constante nas atividades realizadas pelos sujeitos, pois sua constituição se dá como objeto do pensamento e como fonte de sentimentos.

Abordar a unidade afeto-cognição na constituição da personalidade é afirmar que o sujeito vivencia, percebe, sente e interpreta ações de outras pessoas, presentindo ideias sobre ele, o que possibilita o conhecimento. A vivência que o sujeito experiencia, que transforma as

generalizações em sentidos pessoais, determina sua atividade. Assim, é pela unidade afeto-cognição que a pessoa atribui sentido a sua atividade, porque é afetada pela necessidade construída socialmente na relação com a atividade. Portanto, compreender que o sujeito age de forma afetivo-cognitiva significa que, ao desenvolver sua atividade, há o encontro entre a necessidade e o objeto de sua satisfação, que na qualidade de motivo, é sentida pelo sujeito, e é ao ser sentida que este consegue avaliar a sua atividade. Essa ação de avaliação, que é subjetiva, desencadeia um estado emocional que pode ser positivo ou negativo, o que mobilizará o sujeito para as ações de sua vida e refletirá no desenvolvimento de sua personalidade.

Portanto, a necessidade se efetiva em motivo, o que a impulsiona e orienta na direção da apropriação de conhecimentos. O modo como o conhecimento é compreendido e representado pelo sujeito dependerá das mediações entre o sujeito e sua realidade. Isso também acontece na relação entre pensamento, emoções e afetos (afeto-cognição), pois também são gerados pela relação entre os motivos e a satisfação das necessidades. O que vai afetar a atividade e movimentá-la ou não, está relacionado com os motivos do sujeito em sua singularidade, a partir das mediações com a realidade. A unidade afeto-cognição, como vivência, está relacionada com a compreensão da atividade consciente na formação do psiquismo humano. Desse modo, é o movimento de toda a atividade humana, nos diferentes estágios de seu desenvolvimento, que forma sua personalidade, pois esta é o sistema de atividades que cada sujeito realiza no decorrer de sua vida.

Até aqui expusemos ideias sobre o processo de desenvolvimento do humano no que se refere à formação e ao desenvolvimento de sua personalidade em um coletivo de formação. Defendemos em nosso texto que um coletivo de formação – no nosso caso, em um grupo de estudos e pesquisas – tem potencial para contribuir para o desenvolvimento de uma personalidade coletivista de professores. As ações propiciadas nesse espaço pelos vínculos afetivo-cognitivos de seus membros e por seu objeto de estudo podem dar condições de formar personalidades de novas qualidades, que superam o trabalho alienado rumo à humanização. No próximo tópico, teceremos notas sobre a formação de professores em uma coletividade de formação, isto é, em um grupo de estudos e pesquisas.

2.5 O PROFESSOR EM UMA COLETIVIDADE DE FORMAÇÃO: O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS

Iniciaremos este tópico da tese com a seguinte passagem:

O professor não nasce professor. Ele se constitui historicamente; aprende sem se desvincular do mundo que o rodeia; aprende com o outro e aprende também refletindo. O saber e o fazer constituem-se em elos inseparáveis. Formar-se professor é mais do que somente frequentar um curso superior (LOPES, 2009, p. 55)

Tal como sinaliza Lopes (2009), entendemos que o percurso histórico da educação, conforme a lógica do conhecimento, leva novas demandas para a escola, a sala de aula, os processos de ensino e aprendizagem, a organização do ensino, os aspectos teórico-metodológicos, os saberes e fazeres docentes, a subjetividade e a formação do professor. Sustentadas pelos avanços tecnológicos da sociedade do conhecimento, vemos que estas questões desencadeiam novas necessidades formativas, que são sociais e individuais. Elas impulsionam novas formas de aprender e de se formar e podem ser orientadoras na busca de diferentes contextos de formação, o que reforça o entendimento de que formar-se professor é uma atividade que percorre toda a trajetória docente.

Nossa preocupação neste momento do estudo é pensar sobre os conceitos teóricos que viemos discutindo até esse momento do texto voltado à formação docente dentro de um grupo de estudos e pesquisas, compreendido como uma coletividade de formação. Isso nos coloca uma questão: Como a unidade afetivo-cognitiva estabelecida com um grupo/coletivo pode contribuir para a formação de professores e futuros professores que dele participam?

O tema da formação de professores como objeto de estudo, seja no contexto da formação inicial ou continuada, ganhou força no Brasil a partir da década de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Tal preocupação se referia tanto à sua formação quanto ao exercício de seu trabalho, tendo como premissa “encontrar respostas para questões que preocupam o contexto educacional atual e de consolidar práticas que atendem às necessidades sociais, econômicas e políticas” (POZEBON, 2017, p. 89). Essa importância dada à formação preconiza um fortalecimento de estruturas formativas que podem possibilitar uma melhor qualidade no ensino e no trabalho docente.

Também compartilhamos dessa preocupação com processos formativos que permitem que o professor e o futuro professor desenvolvam ao máximo suas capacidades e apropriem-se de conhecimentos necessários para realizar seu trabalho, para lutar por condições (e políticas) de valorização e qualidade. Conforme temos discutido, a educação é própria do ser humano, que, para sobreviver, precisa se apropriar dos conhecimentos para se desenvolver, e neste caso é fundamental uma atividade especial que lhe dê condições para tal: a atividade de ensino desenvolvida no contexto escolar. Concordamos com Saviani (2011, p.11) que nesse mundo da cultura, considerar a educação como “um fenômeno próprio dos seres humanos significa

afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Compreendê-la como trabalho faz com que olhemos para aqueles que são responsáveis pelo ensino – o professor e, respectivamente, para seu processo formativo.

Os professores aparecem em destaque na pauta que discute um ensino de melhor qualidade, seja em relação a necessidades formativas teórico-metodológicas, seja com foco nas condições e nas políticas de seu trabalho. Estudos acerca da formação de professores, proferidos por autores como Libâneo (1989), Nóvoa (1995), Saviani (2009, 2011), Gatti (2010), Tardif (2002), Martins (2013, 2015), entre outros, apresentam a formação de professores pensando sobre os saberes docentes, subjetividade e identidade docente, conhecimentos específicos da área e desenvolvimento profissional. Suas pesquisas discutem conhecimentos importantes sobre o processo histórico da educação brasileira e o movimento formativo de professores, cujas argumentações revelam diferentes perspectivas de educação, que têm influência nos modos como a formação de professores é pensada e concebida – econômica e politicamente.

Contudo, sinalizamos para o leitor que não é nosso objetivo discutir sobre esse processo histórico da formação de professores neste momento, todavia, asseveramos que estes estudos contribuem para nossa defesa de que existem modos diferentes de se pensar a formação de professores e, conseqüentemente, a organização do ensino, que entende que o professor não nasce professor, mas se forma historicamente (LOPES, 2009), em coletivos de formação. Nossa intenção é pontuar elementos de uma formação coletiva, dentro de um grupo de estudos e pesquisas, que interferem na formação e no desenvolvimento da personalidade docente na perspectiva da humanização.

Para a Teoria Histórico-Cultural (THC) a função principal da educação centra-se na necessidade de transmitir para a geração posterior os conhecimentos culturais e materiais (LEONTIEV, 1978a, 1978b). Assim, o processo de humanização acontece na formação de novas qualidades humanas pelo processo educativo. Diferente de outras abordagens que viam o processo de humanização como um processo biológico de crescimento e maturação, a THC compreende o ser humano como produto da história criada pelos próprios seres humanos.

Assim, a experiência humana e a social como fonte de formação e desenvolvimento psíquico encarnam o desenvolvimento de habilidades e aptidões pela apropriação da prática cultural humana ao longo da história, o que se configura como condição para o desenvolvimento humano na sociedade. Nas palavras de Leontiev (1978b)

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens os fenómenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, <<os órgãos da sua individualidade>>, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenómenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (p. 272, grifos no original)

Pensar a educação deste modo, como princípio para a formação humana, significa compreendê-la como um processo de formação da pessoa, do indivíduo. Tal processo pode acontecer de duas formas: de forma espontânea, sem uma ação dirigida e intencional, e de forma intencional e dirigida, pelo ato educativo que envolve apreender instrumentos e signos, valores, conceitos, símbolos, emoções e sentimentos. Desse modo, temos a clareza de que são as relações humanas que propiciam a formação do humano, no qual, fora da escola também se constituem diferentes saberes, já que neles também há formação da subjetividade humana. Todavia, nosso foco de investigação se dará para os modelos formais de apreensão do conhecimento, que acontece, efetivamente, no contexto escolar. Corroboramos esta consideração de Gomes (2008, p. 139):

É nesse espaço que, intencionalmente, estão reunidas condições fundamentais para que ocorra a aproximação entre o sujeito e a cultura, e é por meio da educação que acontece na escola que os indivíduos terão a possibilidade de desenvolver suas máximas capacidades e habilidades humanas, aquelas que decorrem da história do desenvolvimento social e que constitui o gênero humano em suas máximas possibilidades.

Desse modo, temos claro que é pelo trabalho educativo que a humanidade se produz e é produzida nas relações sociais, e a escola, nesse processo, tem o papel social de compartilhar o saber sistematizado para as novas gerações. Portanto, o que diz respeito à escola é o saber elaborado, e não o conhecimento espontâneo. Diante disso, vemos o quanto ainda nos falta compreender o fenômeno da educação e, particularmente neste estudo, da formação do professor, uma vez que pensar sobre os modos de ser professor e como ele se forma também se torna necessário.

Como seres humanos temos a possibilidade de aprender e nos formar permanentemente nas atividades que realizamos ao longo de nossa vida, na relação e na interação com os outros e com o ambiente, humanizando-nos. Aprender, nesse ponto de vista, é mais do que apropriar-se de conceitos e obter informações: é, sobretudo, tomar o aprendido como parte da personalidade do ser, desenvolvendo-se com ele. Nessa dimensão entendemos que o ato de se formar é coletivo e, ao assimilar a cultura elaborada, é possível criá-la e recriá-la. Assim, a

formação como um processo de aprendizagem, especialmente a formação de professores, implica em compreender as relações decorrentes desse ato formativo: sociais, intelectuais, profissionais, emocionais, filosóficas e políticas. A partir de Vigotski (2018, p. 35) entendemos que o

[...] desenvolvimento é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem. Todas essas particularidades, qualidades novas, surgem não como se tivessem caído do céu, mas são preparadas pelo período precedente.

Nesse ponto de vista, a formação humana e o desenvolvimento da personalidade acontecem no surgimento de novas qualidades, novas formações psíquicas e novas perspectivas. A formação de professores e futuros professores desta maneira requer a compreensão de que, por meio dela, algo novo há de surgir na personalidade do professor. Não é algo inato dele, mas, sim, que irá se formar no percurso do próprio coletivo de formação. Por isso, em nossa concepção teórica e compreensão de formação humana, entendemos que não há como organizar um processo formativo na premissa de resolver apenas problemas cotidianos, para que esse profissional resolva, de forma rápida e com qualidade, divergências metodológicas e técnicas do contexto da sala de aula. Mas há de se pensar e lutar por uma formação de professores alicerçada à aprendizagem de lidar com inesperados, que desenvolva elementos éticos, morais, afetivos, de valores e de conduta de sua profissão, como trabalhador responsável pela educação.

Os estudos de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), voltados à formação continuada de professores, colabora com a compreensão dessa premissa de uma formação que permite aos envolvidos desenvolverem-se, por meio da relação com outras pessoas, com o conhecimento e com as diferentes trajetórias pessoais que são partilhadas, caminhando para uma dimensão coletiva de caráter político, histórico e cultural. Defendem que os professores, como protagonistas de sua formação, podem formar-se no percurso do desenvolvimento de sua Atividade Pedagógica, em contextos formativos, nos projetos e atividades que desenvolvem. Todavia, ressaltam que têm crescido discursos, sobretudo do governo, que colocam a escola como um local de salvação das desigualdades sociais. Contudo, é a escola a primeira a receber cortes financeiros quando a economia fica desequilibrada. Isso também acontece com a formação de professores, quando a colocam como salvadora, para substituir um ensino desigual, e emanam a necessidade de melhoria no ensino. Porém, percebemos que historicamente há falta de investimento, políticas públicas e valorização do professor como um trabalhador. E é por

isso que defendemos que o coletivo na formação tem potencial para atribuição novos significados para a atividade educativa.

A discussão sobre a formação do professor na nossa perspectiva teórica implica em entender que o objeto do seu trabalho é o conhecimento acumulado que será partilhado pela sua atividade de ensino. Se é verdade que, ao constituir seu objeto, os sujeitos se fazem, devemos tomar o objeto do professor como importante para pensar o coletivo de formação. Desse modo, os professores, ao lidarem com o conhecimento, precisam ter acesso aos meios pelos quais podem desenvolver o seu trabalho, em busca de dar sentido àquilo que fazem. O professor, nessa perspectiva, pode ser entendido como um “criador de sentido para o que é ensinado” (MOURA, 2004, p. 258).

O nosso pressuposto básico, corroborando o que afirma Moura (2004, p. 261), é de que o professor se forma na interação com os demais professores, mobilizados por motivos pessoais e coletivos. Entre os motivos pessoais podemos encontrar o conjunto de saberes sobre a vida e seu trabalho, e os motivos coletivos serão dados pelos integrantes do grupo de estudos e pesquisas a que pertencem e que constituem este grupo como coletivo formativo. A sua coletividade de formação poderá se tornar, assim, referência para o professor como profissional.

É por isso que entender os motivos e as necessidades dos professores de realizar o seu trabalho e buscar por coletivos de formação se torna importante para compreender os modos como eles o realizam e se formam nesse processo. Quando o sentido atribuído à atividade formativa não corresponder ao seu significado social, ela se torna alienada. Buscar superar essa alienação abarca olhar para as influências da atividade educativa, que envolvem condições subjetivas e objetivas. Ou seja, abrange tanto os aspectos formativos dos professores quanto as condições em que seu trabalho se realiza.

É preciso compreender essa totalidade do trabalho educativo para pensar em modos coerentes de formar o professor, a fim de que ele tenha condições de acompanhar as aceleradas mudanças e/ou inesperados que ocorrem na sociedade. Trazendo para o cenário atual que vivíamos no momento desta investigação, uma pandemia³², podemos refletir: qual é e/ou qual será o papel da formação de professores e futuros professores para o que está sendo denominado de “novo normal”? Como educar para a distância ou como educar distante, sendo nós seres da presença e do afeto, das relações com o ambiente e com o outro, trazidos emergencialmente para a distância? Que impactos tal emergência terá para a formação do professor ou para a

³² No momento presente, de desenvolvimento deste estudo, encontramos-nos condicionados pelas decorrências da pandemia causada pela doença COVID – 19.

formação da sua personalidade? Ainda temos muitas perguntas, poucas respostas e certezas, mas continuamos na luta por uma formação real e concreta, que não dê as respostas prontas para todos os cenários, até porque isso seria utópico e impossível, visto que não controlamos o acaso, mas que dê subsídios para que esse processo de (re)adaptação não seja tão tumultuoso. E é nesse caminho que, novamente, vemos o potencial de coletivos de formação tornar-se parte da vida do professor.

É por isso que compreender a formação de professores tem profunda relação com o momento em que ela se realiza, é um processo lógico e histórico. Se concebemos a formação como vital ao ser humano para que ele aprenda e se desenvolva, sabemos que os lugares para esta formação são muitos, tal qual o tempo em que ela irá se realizar. Socialmente foi entendido que existem modos e contextos para se aprender uma profissão, e, nesse percurso, a formação do professor passou a ser realizada em espaços como a escola e a universidade, entendidos como aqueles que propiciam os conhecimentos necessários para o fazer docente.

Temos visto e acompanhado a complexidade que é a formação de professores, desde a formação inicial até a continuada. Algumas tentativas de aliar uma formação a outra foram realizadas, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), idealizado pelo Ministério da Educação em 2007³³. Desse programa fazem parte alunos dos cursos de licenciatura, professores da Educação Básica e do Ensino Superior, com a concessão de bolsas para os envolvidos, na parceria com as instituições de Ensino Superior. Com o objetivo de colocar o estudante em formação inicial desde o início de seu curso na vivência com a escola, vemos que o PIBID também propicia uma formação continuada quando há ações que envolvem os professores da escola, atuando no papel de coformadores – como apontam muitos estudos e pesquisas da literatura acadêmica sobre este tema (LOPES *et al.*, 2013; LOPES; FAJARDO, 2013; PIPPI, 2017).

Não temos a perspectiva de discutir a potencialidade do programa e suas contribuições neste momento, entretanto, trazê-lo como exemplo às nossas discussões enriquece a ideia de articular a formação inicial com a continuada, representando uma formação coletiva e real. Assim, entendemos que o futuro professor, ao ter a possibilidade de partilhar com os professores atuantes, aprende o significado social de seu trabalho, assim como o professor atuante qualifica sua Atividade Pedagógica, o que, por sua vez, insere-os como protagonistas de sua formação.

³³ Sabemos das atuais reformulações que vêm ocorrendo no programa. Nossa discussão sobre ele como uma possibilidade formativa, refere-se especificamente ao edital de 2014 a 2018 (UFMS), pois a pesquisadora, naquele momento em formação inicial, participou como bolsista do Subprojeto Interdisciplinar Educação Matemática, cujas ações aconteciam em parceria do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática.

Aliados ao PIBID, outros projetos de pesquisa, ensino ou extensão promovidos pelas instituições de Ensino Superior em parceria com a Educação Básica também são mobilizadores de processos formativos que permitem aos envolvidos apoderarem-se de conhecimentos para desenvolver sua profissão docente de forma coerente com seu significado social, superando um trabalho alienado. Há também muitos pesquisadores em educação que desenvolvem seus estudos com os professores em formação inicial ou continuada, na perspectiva de projetos de formação compartilhada, o que tem trazido indicativos de qualidade nessas formações, como apontam as pesquisas de Santos (2020), Binsfeld (2019), Giacomelli (2019) e Klein (2020).

Pautadas no pressuposto de que existem modos de organizar a formação de professores, e no entendimento de que a universidade possui como função social propiciar esses processos formativos de aprendizagem do trabalho docente, buscamos em Lopes (2018) alguns princípios que podem ser orientadores dessa formação. Segundo seus estudos, para melhorar a educação é necessário melhorar a formação docente. Nesse sentido, a autora apresenta cinco elementos que podem se constituir como princípios orientadores da formação de professores. Destacamos no Quadro 9:

Quadro 9- Princípios orientadores para a formação de professores

Professor como sujeito da formação	Considerar o professor no contexto de seu trabalho, atendendo às suas necessidades formativas, com participação ativa na organização da proposta formativa.
Escola como local de apropriação da cultura	É um espaço que viabiliza a apropriação da cultura historicamente produzida, promovendo o desenvolvimento da humanização.
Conhecimento como promotor do desenvolvimento do sujeito	O compromisso da escola com o desenvolvimento do pensamento teórico (científico) é condição necessária para o desenvolvimento dos sujeitos – professores e estudantes.
Intencionalidade pedagógica na organização do ensino	O comprometimento de quem ensina com a aprendizagem dos estudantes expressa a intencionalidade de suas ações, no qual o conhecimento teórico é referência para a organização do ensino.
Compartilhamento como basilar	O compartilhamento de ações movimenta um processo de aprendizado do coletivo para o individual, estabelecendo relações que permitem novas aprendizagens originadas nas relações sociais.

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir de Lopes (2018).

Estes princípios orientadores são baseados no entendimento de que não é qualquer processo que envolva professores que poderá ser para eles formativo, mas, sim, aquele que dê

condições para que, no processo de formação, surja algo novo no professor. Os professores como sujeitos de sua formação participam da organização da proposta considerando suas necessidades formativas ou participam daquelas em que os seus motivos condizem com os do contexto formativo de que irá participar. Compreendendo a escola como esse lugar especial de assimilação do conhecimento e assumindo o ensino como seu trabalho e responsabilidade, buscam nesses espaços novos conhecimentos para melhor desenvolver sua Atividade Pedagógica de forma intencional, entendendo que o outro é parte de seu processo formativo, de modo que o espaço dessa formação seja concebido como atividade. Segundo a autora,

[...] os processos formativos tornar-se-ão atividades de formação para os professores somente quando forem implementados a partir de suas necessidades formativas, o que implica o comprometimento das instituições formadoras em construir coletivamente *com* os professores os cursos, programas, projetos ou ações a eles direcionados. (LOPES, 2018, p. 130, grifo no original)

Por isso, a formação de professores não deve voltar-se apenas a conhecimentos teórico-metodológicos de fazeres docentes que os auxiliem nas questões imediatas do desempenho seu trabalho – embora tais conhecimentos sejam necessários para aprender os modos gerais de realizar a educação. É também importante proporcionar condições para transformar o seu trabalho como sujeito do conhecimento, com melhores condições e seguros de sua responsabilidade social, construída com o outro. Isto significa que assumimos que a formação não se faz de forma isolada e individual, senão socialmente. Nessa relação a pretensão de uma formação com estas características demanda compreender o professor como pessoa, nas suas relações com o mundo e com as demais pessoas, ou seja, a formação do professor envolve os conhecimentos que ele já sabe e busca aprender e aquilo que ele é. Como apontaram os estudos de Martins (2015), a personalidade do professor é a dimensão essencial de seu trabalho, por expressar suas vivências e sua história cognitiva, afetiva e social.

A pesquisa de Santos (2020, p. 85), ao buscar definir princípios histórico-culturais para a formação continuada concreta de professores, também nos auxilia na defesa dessa organização intencional, quando pontua que sua dinâmica precisa envolver:

- Mais que articular teoria e prática educativa, socializar e defender o conhecimento estudado como síntese teórico-prática resultante de um trabalho concreto e na qual os polos opostos constituem uma unidade infragmentável;
- Promover o desenvolvimento afetivo e cognitivo da professora em formação, compreendendo a indissociabilidade da unidade afeto-cognição e objetivando uma formação mobilizadora e transformadora de afetos e conhecimentos;

- Satisfazer e produzir necessidades formativas (profissionais e pessoais) ligadas ao trabalho educativo apresentando o estudo e a formação continuada como objetos e possibilitando a constituição de novos motivos;
- Produzir e transformar os sentidos pessoais atribuídos pelas participantes da formação ao seu trabalho docente aproximando-os do significado social historicamente sintetizado da atividade de ensino;
- Ser organizada de modo a mobilizar o trabalho educativo e colaborativo entre seus participantes, fomentando o desenvolvimento da coletividade e da constituição grupal;
- Ser sistematizada, a partir de, e orientada pela, compreensão dos elementos da tríade forma-conteúdo-destinatário da atividade pedagógica singulares a cada formação.

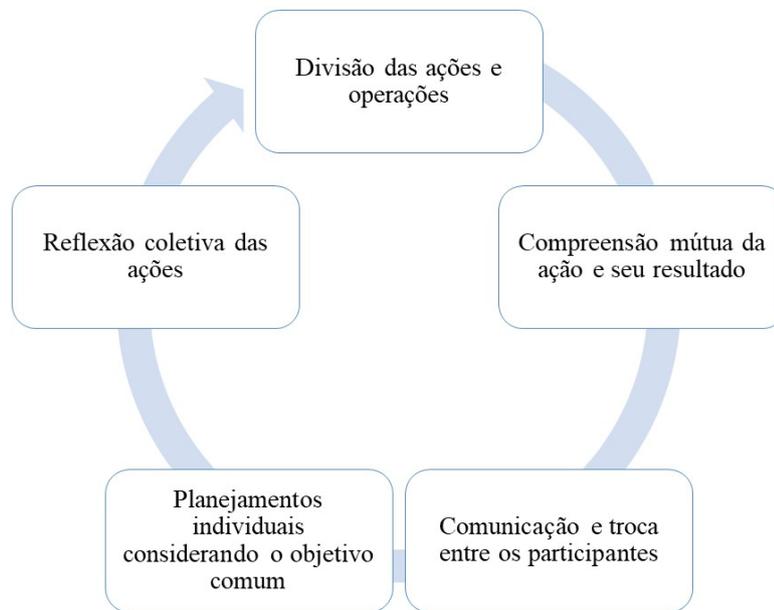
Embora nossa pesquisa não tenha como pretensão organizar um espaço de formação de professores e futuros professores, mas, sim, acompanhar o desenvolvimento das ações de um grupo de estudos e pesquisas como um coletivo de formação, entendemos e concordamos que estes princípios são importantes e mobilizadores do desenvolvimento da personalidade docente. Nossa perspectiva teórica conversa com a tese defendida por Santos (2020), assim como com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat) – contexto de nosso estudo – e por isso pensar esses aspectos no movimento das ações do grupo, considerando que este estuda a formação e o processo de ensino e aprendizagem é coerente para que ele, além de formar para a pesquisa, forme para o trabalho docente e para a vida do professor em sua integralidade, no sentido de formar o humano.

Nossas discussões nos levaram a pensar que o espaço de um grupo de estudos e pesquisas precisa se constituir como coletivo para/na docência. O grupo de estudos e pesquisas, por nós compreendido como um espaço intencionalmente pensado e criado para realizar estudos e pesquisas na área da educação, vinculado a uma instituição de ensino de nível superior, compõe uma organização em que suas ações, a partir da interação com outros sujeitos, vão transformando-os e oferecendo-lhes novas qualidades. Como coletivo, envolve elementos essenciais para sua dinâmica e organização para que a atividade de cada sujeito que faz parte do grupo não seja só e apenas sua, mas também coletiva e compartilhada. Nessa atividade comum, compactuamos com Rubtsov (1996), ao indicar que as ações envolvem o que elencamos na Figura 7.

Compreender que um grupo de estudos e pesquisas pode se tornar um coletivo implica o planejamento de ações que permitam tal transformação, desempenhando um papel importante no desenvolvimento dos sujeitos que dele participam. Estes elementos abrangem ações individuais, que não acontecem de forma isolada, senão possuem direta relação com a

responsabilidade coletiva, que responde tanto aos interesses pessoais dos participantes quanto aos interesses comuns do grupo e da sociedade.

Figura 7- Elementos da atividade comum segundo Rubtsov (1996)



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Pensar o grupo de estudos e pesquisas a partir de uma atividade comum é compreendê-lo como um espaço de coletividade, no qual o compartilhamento é premissa e produto de sua organização.

Moura (2013, p. 10) buscou no estudo sobre a cultura do projeto uma aproximação com a perspectiva da atividade de Leontiev. Ao pensar no projeto, o autor pontua que ele é “constituído por atividades realizadas por sujeitos que têm uma individualidade, mas que ao interagirem com outros também mobilizados pela mesma atividade, vão moldando cada indivíduo, dando-lhes qualidade nova”. É a partir dessa atividade comum e compartilhada que novas qualidades serão desenvolvidas pela aprendizagem do modo geral de realizar as ações para uma finalidade comum.

Nossa pesquisa não envolve investigar projetos de diferentes naturezas, todavia, os estudos de Moura (2013) nos interessam por possibilitar-nos conciliar tais pressupostos numa proposta de cultura de grupos de estudos e pesquisas, que superam as formalidades acadêmicas e se constituem como coletivo formativo de professores – quando os sujeitos que participam

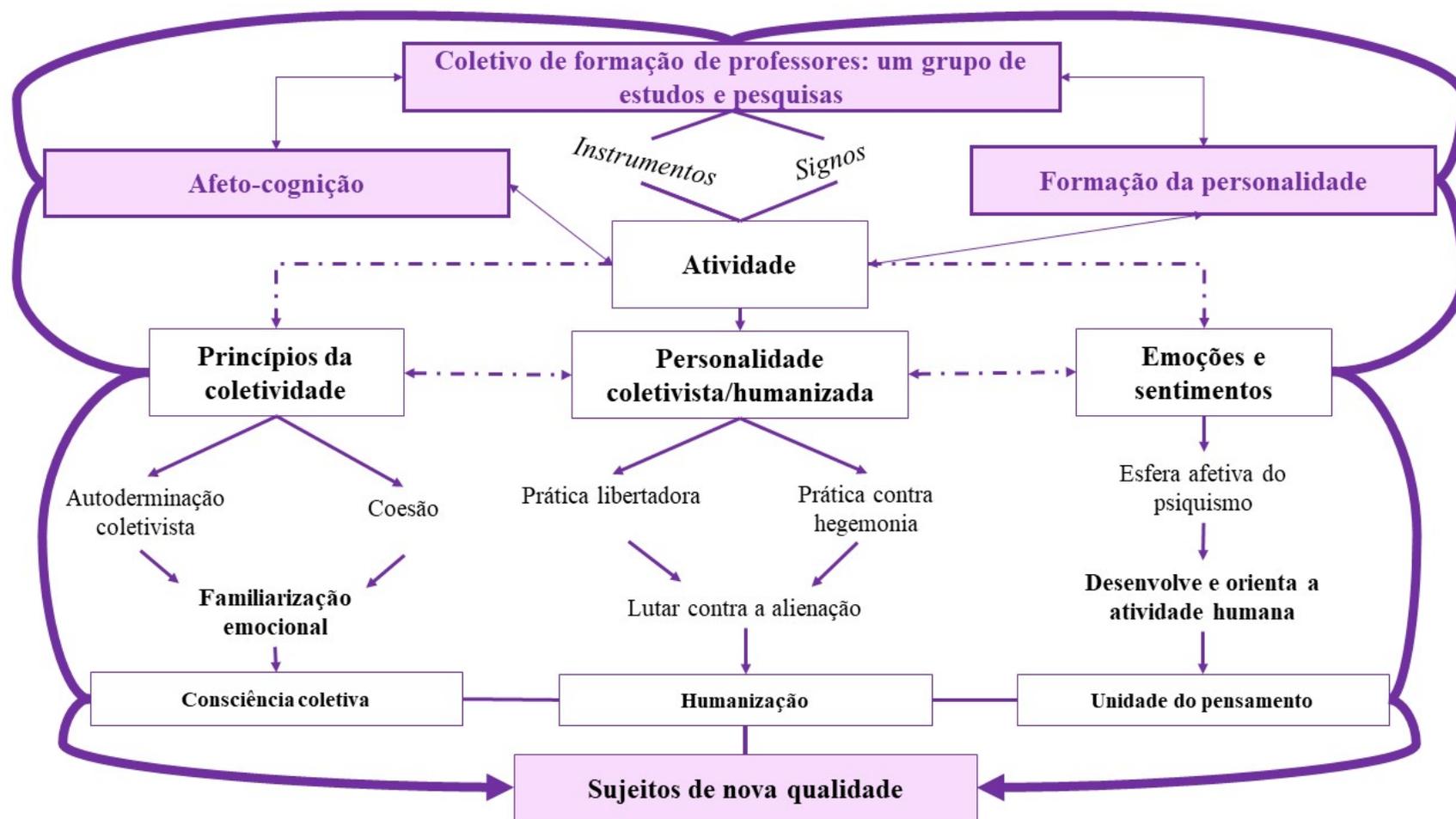
dele estejam nessa atividade e o grupo tenha como objetivo estudá-la (a atividade do professor) –, em que os problemas da educação sejam pensados e discutidos coletivamente.

A criação desse coletivo dentro de um grupo de estudos e pesquisas requer conscientização sobre a própria compreensão de coletividade. Os sujeitos participantes deverão perceber que suas ações combinam com as ações do grupo, isto é, embora os motivos e as necessidades de envolver-se nele sejam de cada um, elas também são coletivas. Além disso, é preciso que se crie a familiarização emocional do grupo neste processo, que se dá pelos vínculos criados com ele (o grupo), bem como com os participantes que dele fazem parte.

Isso posto, analisar os processos de formação em um grupo de estudos e pesquisas requer apresentar e compreender as ações do grupo com potencial para o formar-se. Investigar esse processo formativo tem, assim, forte compromisso ético e ideológico da relação entre trabalho e teoria. É por isso que nosso pressuposto básico reside em entender que o professor se forma na relação com seus pares a partir da atividade comum do grupo e das ações que ele proporciona à sua participação. Como síntese das ideias discutidas até aqui, apresentamos a Figura 8.

Condizentes com Kopnin (1978), entendemos que, para mostrar a veracidade de qualquer construção teórica, é necessário demonstrar o caminho pelo qual o pensamento permitiu fazê-la. Assim, no próximo capítulo, descreveremos o caminho metodológico de apreensão, exposição e análise do nosso fenômeno.

Figura 8 - Síntese dos conceitos fundamentais da tese



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: DA APREENSÃO À EXPOSIÇÃO DO FENÔMENO INVESTIGADO

Eis aqui o melhor exemplo de falta de coincidência entre o fato real e o científico. Nesse caso a discrepância se manifesta com clareza, mas em qualquer fato se apresenta, em maior ou menor medida. Nunca vimos os raios químicos nem percebemos as sensações das formigas; ou seja: como fato real da experiência direta, a visão dos raios químicos por parte das formigas não existe para nós. Mas para a existência coletiva da humanidade existe sim como fato científico (VIGOTSKI, 1999, p. 236).

A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), neste capítulo traçamos o movimento metodológico adotado para atender nosso objetivo de pesquisa: compreender o papel da participação em um grupo/coletivo na formação do professor e futuro professor, a partir da unidade afetivo-cognitiva constituída nesse processo, na perspectiva de uma personalidade coletivista. Com base nesta intenção, e em acordo a epígrafe de Vigotski (1999), entendemos que a tarefa de uma pesquisa e de um pesquisador é compreender a realidade para além do que ela é aparentemente, pois é essa, também, a tarefa do conhecimento científico. Nessa dimensão é que podemos afirmar que, embora a realidade exista objetivamente, o pesquisador tem como responsabilidade revelar aquilo que não pode ser percebido imediatamente, mas que será conhecido pelo coletivo, como fato científico. Desse modo, foi o enfoque histórico-cultural que nos auxiliou a entender as relações entre o singular e o universal na formação de professores.

Para compreender o fenômeno da formação de professores, construímos um caminho metodológico que convergiu com a tese vigotskiana de que o desenvolvimento humano se realiza a partir das relações sociais, por meio da atividade do sujeito e com outros sujeitos. Essa abordagem teórica e metodológica nos permitiu dialogar com a teoria, e não sobre ela.

Compreendendo que as pesquisas educacionais abarcam diversos questionamentos referentes ao desenvolvimento do homem e ao seu processo de produção do conhecimento na sociedade, percebemos a sua complexidade, o que nos levou a entender que há diversos caminhos para investigar uma realidade educativa. São eles que constituem os métodos e as metodologias nas pesquisas e, por isso, ressaltamos que estes não se configuram apenas como uma rotina de passos e etapas a serem seguidos rigorosamente, mas, sim, como modos de vivenciar o fenômeno investigativo com pertinência, consistência e seriedade.

Cedro e Nascimento (2017, p. 18), ao estudarem os métodos e as metodologias em educação, determinam como principal paradigma o humanístico, que procura captar e analisar

o processo de organização da Atividade Pedagógica em direção da humanização. Segundo os autores, as diferentes pesquisas em educação preocupadas com este paradigma possuem uma abordagem metodológica que é comum: a pesquisa qualitativa. A diversidade de possibilidades dentro deste método permite aos pesquisadores diferentes conjuntos e procedimentos de investigação. Embora a pesquisa fundamentada pela THC possa utilizar técnicas da pesquisa qualitativa como entrevistas, questionários, observação participante, análise de documentos etc., não significa que seu método investigativo seja o mesmo. Nas pesquisas desenvolvidas a partir da THC a tese geral de seu processo se fundamenta em uma investigação que olha para dimensões epistemológicas, filosóficas e ontológicas do objeto que será investigado, diferente da abordagem qualitativa, que pode assumir uma ou outra dimensão.

As pesquisas com o embasamento da THC buscam compreender e explicar o objeto investigado a partir de sua realidade prática. Diante disso, Martins e Lavoura (2018, p. 225) ponderam que pesquisar a relação ontológica e epistemológica da realidade envolve compreender que pelo conhecimento científico é possível que a humanidade conheça sua realidade natural e social – dimensão epistemológica –, na qual, por meio da atividade prática realizada em conjunto, a realidade é entendida histórica e socialmente – dimensão ontológica. Ainda segundo os autores, ao estudarem os pressupostos de Karl Marx e Friederich Engels, há duas características importantes a serem consideradas: a primeira diz respeito ao reconhecimento da objetividade da realidade, que pode ser apreendida pela consciência através da investigação científica, sendo a ciência uma necessidade prática humana. E a segunda aponta que os objetos e os fenômenos da realidade permitem a explicação dela, tal qual ela é, em sua existência efetiva.

Dentre os diferentes conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade, na atividade de pesquisa buscamos discutir o conhecimento científico como um modo de explicação da vida – em nossa pesquisa, da vida formativa de professores e professoras. A sistematização de um método de pesquisa é um movimento histórico e prático, no qual o conhecimento é entendido como produto do trabalho, uma realidade concreta. Assim, ao reproduzir no pensamento o movimento real do objeto investigado, o conhecimento científico e teórico se faz, sendo o real reproduzido no pensamento, de forma subjetiva.

A investigação social de uma realidade – como a educação – deve levar em conta o constante movimento dos fenômenos, e essa apreensão do real pelo investigador não acontece de forma imediata. É preciso ressaltar que o conhecimento da realidade investigada não se limita a relatos de fatos imediatamente dados e percebidos. Se o pesquisador considerar que apreender o fenômeno é apenas descrevê-lo, sua investigação se restringe à obviedade e não

alcança o nível teórico. É nesse caminho que Martins e Lavoura (2018, p. 226), ao estudarem o método do materialismo histórico-dialético, chamam atenção para a distinção entre a aparência e a essência do real, pressupondo um caminho que supere o seu nível empírico. Para eles,

a aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento – portanto, necessariamente onde se inicia o conhecimento. Entretanto, deve-se, partindo da aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial.

Superar a aparência do fenômeno pela essência envolve um procedimento de análise que excede o imediatismo, ou seja, uma análise abstrata. Pois é ela que vai proporcionar extrair uma parte da realidade e isolá-la para estudo, apreendendo-a como síntese de múltiplas relações que revelam sua realidade. Não significa que será possível conhecer a totalidade do objeto estudado, mas importa apreender o que é determinante dele. Isto é, não será possível conhecer toda a dimensão da formação de professores tendo em vista o desenvolvimento de sua personalidade, mas será possível apreender relações que são determinantes para que a personalidade se desenvolva nesse processo.

Pesquisar em educação a partir dos pressupostos da THC, que se baseia no método histórico-dialético, é considerar que a pesquisa surge como produto do trabalho humano, que se revela e se realiza no próprio movimento de investigação do fenômeno. Em nossa investigação, pesquisar o papel da participação em um grupo/coletivo na formação de professores é buscar olhar nas ações do grupo a unidade afeto-cognição, constituída nesse processo, que promove o desenvolvimento de sua personalidade. Nesse caminho, Araujo e Moraes (2017, p. 56) apontam que a pesquisa precisa envolver algumas características: possuir a síntese de um projeto coletivo, com uma necessidade comum, um plano de ação intencional, coincidir motivo e objeto e ser dos sujeitos.

Para as autoras, os princípios da pesquisa como atividade, a partir do método dialético, envolve duas dimensões que definem “*o que nós queremos conhecer, porque ainda não é conhecido, e como faremos*” (ARAUJO; MORAES, 2017, p. 59, grifos no original): a dimensão orientadora e a dimensão executora. A dimensão orientadora envolve *o que* será pesquisado, isto é, é preciso definir o objeto da investigação. Este irá se desvelar ao longo do percurso da investigação, no qual ele é, “no ponto de partida, determinado pelo objeto geral da ciência que a investigação toma parte. Ao mesmo tempo, no ponto de chegada, esse objeto particular passa a determinar a si mesmo e ao próprio objeto geral da ciência em questão” (ARAUJO; MORAES, 2017, p. 57). Com base na dimensão orientadora, é determinada a executora,

compreendendo o *como*, no qual serão definidas as ações da pesquisa: “identificação com e do objeto particular; indicação de objetivos formativos (sociais) e investigativos (científicos); definição das operações de investigação, consideradas as condições objetivas de realização da pesquisa” (ARAÚJO; MORAES, 2017, p. 57). Na Figura 1 (página 32) apresentamos o desenho geral de nossa pesquisa, que expressa também os princípios da pesquisa como atividade.

Construímos nosso percurso metodológico com base nas ideias de Araujo e Moraes (2017), que apresentam os princípios da pesquisa como atividade em educação, cujo objeto geral é a Atividade Pedagógica na perspectiva da educação escolar. Definimos três elementos essenciais do nosso processo investigativo: nosso objeto particular, os modos como analisaremos o fenômeno e a forma de exposição da realidade apreendida. Tais elementos representam o movimento do processo de pesquisa, pois, ao compreender o que se analisará e como o fará, o pesquisador determina o conteúdo de sua investigação e os meios pelo qual ela se desenrolará.

Assim, em nossa investigação temos uma necessidade que é social: entender a formação de professores e futuros professores, aliada a um motivo: identificar ações que podem influenciar no desenvolvimento da personalidade de professores; e a um objetivo: compreender o papel da participação em um grupo/coletivo na formação do professor e futuro professor, a partir da unidade afetivo-cognitiva constituída nesse processo, na perspectiva de uma personalidade coletivista. De tal modo, nosso objeto particular é a relação entre coletivo e personalidade, com foco na unidade afeto-cognição, que por sua vez, se relaciona com o objeto geral das pesquisas em educação na perspectiva Histórico-Cultural, a Atividade Pedagógica.

Neste processo, o percurso desta investigação procura responder a uma necessidade estruturada pelo seguinte problema de pesquisa: Como a unidade afetivo-cognitiva estabelecida com um grupo/coletivo pode contribuir na formação de professores e futuros professores que dele participam? Na busca por apreender este fenômeno, delineamos quatro ações investigativas:

- Identificar teses e dissertações que envolvem grupos para compreensão do fenômeno de pesquisa.
- Desvelar o processo histórico da formação do grupo de estudos e pesquisas.
- Reconhecer motivos, necessidades e sentido pessoal atribuídos à participação em um grupo de estudos e pesquisas.

- Revelar ações que, influenciadas pela relação afetivo-cognitiva, podem contribuir para a formação de professores e futuros professores, tendo em vista a formação da personalidade coletivista.

Desse modo, o problema de pesquisa volta-se como motivo que orienta nosso objeto de pesquisa, determinando seu conteúdo e forma. Isso significa que procuramos compreender o fenômeno da formação de professores e futuros professores em uma coletividade de formação para além da sua aparência, tentando-nos aproximar de sua essência.

3.1 PRINCÍPIOS ANALÍTICOS DA PESQUISA: DA APARÊNCIA PELA A ESSÊNCIA

Defender uma pesquisa condizente com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, na perspectiva da humanização dos sujeitos envolvidos com ela, requer pensarmos sobre quais ações e instrumentos são necessários para apreender o fenômeno investigado e compreender as relações entre a realidade apreendida e o seu conteúdo científico. Isto é, numa pesquisa o pesquisador precisa buscar ou descobrir sua verdade, demonstrando não só o seu desenvolvimento, mas construindo essa verdade pelo seu desenvolvimento investigativo.

Kopnin (1978, p. 83) diz que, para demonstrar a veracidade de qualquer construção teórica, é preciso mostrar o percurso feito que levou a esse pensamento, analisando o material empírico e as leis de sua elaboração. Para ele, a demonstração de uma teoria implica em apresentar ao mesmo tempo o seu desenvolvimento, isto é, a comprovação de como essa tese se concretizou a partir da demonstração de seu andamento. É por isso que uma pesquisa demanda procedimentos metodológicos rigorosos, pelos quais tomaremos nosso objeto para análise no curso de seu desdobramento.

No caso de nossa investigação, nosso objeto é a relação entre coletivo e personalidade, com foco na unidade afeto-cognição. Demonstramos essa relação a partir de uma formação coletiva dentro de um grupo de estudos e pesquisas vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com a participação de professores e futuros professores, o que significou acompanhar, por um período de dois anos (2020 e 2021) as ações do grupo cujo movimento de estudo foi fundamentado pelos pressupostos da THC, na premissa da formação da pessoa humana, pensando nos modos humanos de formar e nos modos de constituir a pessoa humana – neste caso, professores. Movimento este que permitiu que o objeto – relação entre coletivo e personalidade – pudesse ser investigado em seu desenvolvimento.

Os princípios do materialismo histórico e dialético nos impõem como exigência abordar nosso objeto em todos os seus aspectos. Mas será que conseguimos abordar todas as suas

relações? Eis um primeiro problema para o pesquisador. Na impossibilidade de conhecer todas as relações entre coletivo e personalidade, buscamos nas manifestações do fenômeno o seu entendimento. Tomar a relação entre coletivo e personalidade como objeto de investigação é buscar o entendimento do que não está dado e nem posto. Isto é, trata-se de identificar o que é essencial para compreender a formação da personalidade de professores que estão em um coletivo de formação.

Como não podemos conhecer todas as relações do nosso objeto, buscamos nas ideias de Bento Jesus Caraça solucionar este problema. Para Caraça (1951, p. 112, grifos no original), “na impossibilidade de abraçar, num único golpe, a totalidade do Universo, o observador *recorta, destaca*, dessa totalidade, um conjunto de seres e factos [...]” que mantém a essência de sua totalidade. Ainda, segundo suas ideias,

a Ciência não tem, *nem pode ter*, como objectivo descrever a realidade *tal como ela é*. Aquilo a que ela aspira é a construir quadros racionais de *interpretação e previsão*; a legitimidade de tais quadros dura enquanto durar o seu acôrdo com os resultados da observação e da experimentação (CARAÇA, 1951, p. 108, grifos do original)

E a ciência, como instrumento de luta, está sempre incompleta e em constante aperfeiçoamento. Por isso, na busca por compreender a realidade da relação entre coletivo e personalidade, precisamos considerar duas características fundamentais, como colocou Caraça (1951): a interdependência e a fluência. A ideia da interdependência implica em compreender a realidade como um sistema único, onde todas as coisas estão relacionadas. Se o mundo está em constante evolução, conseguimos identificar a ideia de fluência. Caraça (1951, p. 110, grifos no original) diz “tudo *flui*, tudo *devém*, tudo é, a todo momento, *uma coisa nova*”. O autor chama atenção usando o exemplo da alteração de coisas estáveis, como o ferro, que apesar de sua resistência, corrói-se com a passagem e a ação do tempo. Corroboramos a ponderação de Araujo (2003, p. 64, grifos do original):

A idéia de permanente mudança podemos verificar, sobretudo, no fluxo histórico. Não foram os grandes impérios, estáveis, igualmente corroendo-se? As ações a que vimos assistindo na atualidade estão em permanente movimento e intimamente relacionadas com as ações passadas e que abalam, com maior ou menor intensidade, todos os países do mundo, isso não apenas porque vivemos num mundo “globalizado”. Estamos, de fato, imersos em um “mundo movente” e interdependente.

Parafraseando Caraça (1951), se tudo depende de tudo, como fixar nossa atenção em um objeto particular? Temos que estudar tudo ao mesmo tempo? E o próprio autor coloca prerrogativas que solucionam essas questões. A proposta que ele defende para superar o

problema da fluência e a interdependência implica em o pesquisador fazer um recorte do todo investigado, isto é, um recorte de uma seção da realidade, um “isolado”. De acordo com o autor, “um *isolado* é, portanto, uma *secção* da realidade, nela recortada arbitrariamente. [...] *isolado* de estudo, de modo a compreender nele todos os factores dominantes, isto é, todos aqueles cujas acção de interdependência influi sensivelmente no fenómeno a estudar” (CARAÇA, 1951, p. 112 grifos no original).

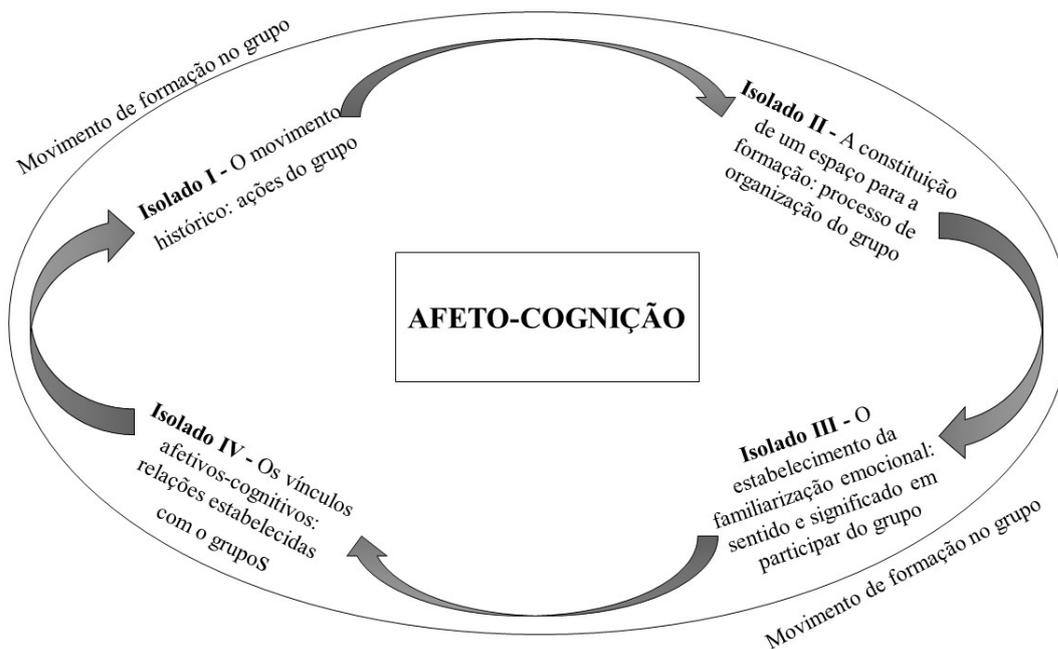
Desta maneira, vemos que a ideia de isolado apresentada por Caraça (1951) defende a necessidade de estabelecer um método de análise que permita ao investigador compreender a essência de seu fenômeno, superando sua aparência, o que se aproxima da ideia de totalidade presente no materialismo histórico e dialético. O autor também apresenta uma vulnerabilidade do isolado, isto é, um inesperado. Mas, e o que quer dizer inesperado? O mesmo autor responde “que o isolado não fora convenientemente determinado, que um fator dominante estava ignorado e se revela agora” (CARAÇA, 1951, p. 112). Vale destacar que o aparecimento do inesperado reside em um dos principais motivos do progresso da ciência, porque apresenta algo novo para o fenômeno investigado. É por isso que no percurso de uma pesquisa um isolado pode se relacionar com outro isolado, numa espécie de cadeia de isolados, que se interdependem.

Como explicar a formação docente em um grupo/coletivo? O que é essencial para compreendê-la, tendo em vista o desenvolvimento da personalidade do professor? Dada a complexidade do objeto coletividade e personalidade, utilizaremos a proposta de isolado de Caraça (1951), por considerarmos que ela permite apreender o fenômeno em movimento, isto é, conseguimos perceber como o professor e futuro professor se formam e se desenvolvem em um coletivo, tendo como foco de análise a unidade afeto-cognição. Por compreendermos que não se sustenta a ideia de que participar de um coletivo de formação – no nosso caso, um grupo de estudos e pesquisas – apenas a partir de uma relação afetiva ou apenas por uma relação cognitiva garantirá desenvolvimento do sujeito que dele participa, entendemos e defendemos que é o sentido atribuído na participação em um grupo, tendo em vista a relação afetivo-cognitiva estabelecida com ele, que pode orientar a formação da personalidade, por envolver sentido, motivo e necessidade que, em consequência, formam sujeitos – professores – de qualidades novas.

Os isolados serviram de referência para apontar momentos e ações que contribuíram para a formação da personalidade coletivista, em que a unidade afetivo-cognitiva criada com o grupo pode requalificar a personalidade dos sujeitos envolvidos com essa formação. É por isso

que analisamos uma das manifestações da personalidade, o afeto-cognição, como um isolado integrativo de todos os outros, porque percebemos que cada isolado retrata, em diferentes momentos, o movimento dialético entre afeto e cognição. A Figura 9 representa a interdependência entre os isolados com os quais trabalhamos.

Figura 9- Interação entre os isolados de análise



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Em nossa pesquisa, o afeto-cognição é o isolado integrativo, pelo qual todos os outros perpassam. A formação em um coletivo percorre a construção da afetividade coletiva do grupo (isolado IV), mas a ultrapassa pelo processo histórico de constituição dele, atrelado à história de cada um que dele participa (isolado I) e à dinâmica de organização dos encontros formativos (isolado II), constituindo sua coesão (isolado III). Tais relações nos orientam a indicar ações formativas proporcionadas pelo grupo, que pelo sentido atribuído à participação de cada um que faz parte dele pode evidenciar a formação dos sujeitos pela unidade afetivo-cognitiva construída nesse processo de participação, na perspectiva de uma personalidade coletivista. Não há uma relação hierárquica dos isolados, tanto do ponto de vista temporal como qualitativo, mas, sim, uma relação dialética de interdependência. A denominação de cada um deles buscou retratar seu conteúdo, na premissa de que muitas vezes seu conteúdo contém ou está contido em outro isolado.

Reunimos os isolados que, em nosso entendimento, aproximam elementos sobre o que é essencial para compreender o papel da participação em grupo/coletivo na perspectiva da formação de uma personalidade coletivista. Com isso, olhamos para um coletivo específico (um grupo de estudos e pesquisas), realizado com determinados sujeitos (professores e futuros professores em atividade de pesquisa), que se vincula a uma instituição pública (UFSM), em um determinado período (2020 e 2021), para demonstrar que a história do grupo, sua organização, a familiarização emocional e as relações afetivas recolhem um movimento com diferentes ações formativas que orientam a formação dos seus sujeitos a partir da unidade afetivo-cognitiva constituída nesse processo, na perspectiva de uma personalidade coletivista.

É por isso que é importante entender a relação entre parte e todo, pois os isolados para estudo manifestam relações da totalidade da investigação. Para alcançar o conhecimento científico de nosso objeto de estudo partimos da realidade apreendida, afastamo-nos dela para novamente voltarmos a ela, que não é mais aquela realidade aparente, mas possui qualidade nova, a partir das abstrações que fizemos. Nesse sentido, vemos que os isolados permitem a superação da aparência pela essência, por possibilitar sair da realidade aparente e tecer abstrações sobre o fenômeno. Para Moura (2000, p. 81),

o isolado, desta forma, é assumido como metodologia de análise, como uma regularidade do pensamento ao atuar sobre a complexidade da realidade e não como concepção desta. É nossa intenção entender como as ações em cada isolado influenciaram os outros isolados, permitindo que os grupos que o constituem mudassem a qualidade de sua atividade de formação.

A forma como apresentaremos cada isolado foi inspirada na organização de Araujo (2003), e mostraremos a relação de cada isolado com seu conteúdo e os modos pelos quais os apreendemos. Para o Isolado I “O movimento histórico: ações do grupo” recorreremos a documentos, publicações, projetos de pesquisa, dissertações e teses produzidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat/UFSM), para escrever sobre o movimento histórico de constituição do grupo. Nesta perspectiva, o Isolado II “A constituição de um espaço para a formação: processo de organização do grupo” reúne, com a história do grupo, sua dinâmica de organização, cronograma dos encontros, projetos envolvidos e recomendações/regras presentes nessa organização. Para a composição desses isolados usamos registros do cronograma das ações do semestre, trabalhos acadêmicos e cenas com relatos das participantes sobre aqueles encontros que destacaram como importantes na sua participação no grupo.

Para o Isolado III “O estabelecimento da familiarização emocional: sentido e significado em participar do grupo” usamos as apreensões oriundas dos relatos escritos produzidos pelas participantes do grupo, a filmagem dos encontros que foram acompanhados ao longo da pesquisa, o registro individual das *memories*³⁴ e elementos teóricos, na perspectiva de demonstrar o movimento de constituição de vínculos criados com o grupo. Ainda, o olhar para estas apreensões foi importante para identificarmos os modos pelos quais as relações afetivas são construídas, o que originou o Isolado IV, “Os vínculos afetivo-cognitivos: relações estabelecidas com o grupo”. O produto desses isolados nos permitiu identificar ações formativas proporcionadas pelo grupo, pois compreendemos que, ao com elas nos identificarmos, poderemos indicar modos de formação na perspectiva da Teoria da Atividade, enfatizando um tipo de formação que defendemos nesta pesquisa: uma formação coletiva na perspectiva da formação de uma personalidade coletivista. O Quadro 11 sintetiza a relação de cada isolado com seu conteúdo.

³⁴ Será explicado no item 2.2.1.1.

Quadro 10 - Estrutura dos isolados

(continua)

ISOLADO INTEGRATIVO	ISOLADOS	CONTEÚDO	Episódios	Retrato/Cenas	APREENSÃO DO ISOLADO
Afeto-cognição	ISOLADO I - O MOVIMENTO HISTÓRICO: AÇÕES DO GRUPO	O processo histórico da constituição do grupo (quem é o GEPEMat).	Episódio 1: As pesquisas no âmbito do GEPEMat	-	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos do grupo • Dissertações e Teses • Projetos de pesquisa e parcerias
			Episódio 2: Os projetos no âmbito do GEPEMat	-	
			Episódio 3: Programas no âmbito do GEPEMat	-	
	ISOLADO II - A CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO: PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO GRUPO	Dinâmica de organização dos encontros (como o grupo se organiza e quais ações são importantes neste processo).	Episódio 1: O Clube de Matemática	Retrato 1: Organização do Clube de Matemática.	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos do grupo • Cronograma dos encontros • Recomendações/regras • Relatos escritos
				Cena 1: O Clube de Matemática na trajetória formativa de suas participantes.	
			Episódio 2: O encontro com o Núcleo	Cena 1: Índícios de sentido em participar dos encontros com o núcleo	

Quadro 11 - Estrutura dos isolados

(continua)

			Episódio 3: O encontro do grupo de orientandos	Cena I: O grupo como um coletivo de fortalecimento	
			Episódio 4: Recomendações do grupo	Retrato 1: Recomendações sugeridas pela líder do grupo	
				Retrato 2: Recomendações implícitas - inesperados	
	ISOLADO III - O ESTABELECIMENTO DA FAMILIARIZAÇÃO EMOCIONAL: SENTIDO E SIGNIFICADO EM PARTICIPAR DO GRUPO	Movimento da constituição de vínculos criados com o grupo que produzem sentidos e significados.	Episódio 1: Motivos para participar do grupo	Cena 1: Motivos relacionados à necessidade de aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Relato escrito • Encontro dos orientandos • Registro da <i>memorie</i> • Referencial teórico
				Cena 2: Motivos ligados à necessidade de interagir	
				Cena 3: Motivos ligados à necessidade comum – do GEPEMat	
				Cena 4: Motivos ligados a um coletivo maior – o GEPAPe	

Quadro 11 - Estrutura dos isolados

(conclusão)

			Episódio 2: Indícios de sentidos atribuídos à participação no grupo	Cena 1: Criação e presença de vínculos	
				Cena 2: Familiarização emocional	
				Cena 3: Relações interpessoais no grupo	
				Cena 4: O sentido pessoal	
	ISOLADO IV - OS VÍNCULOS AFETIVO- COGNITIVOS: RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM O GRUPO	Estabelecimento da afetividade coletiva do grupo que desenvolve sentimentos como de pertencimento.	Episódio 1: Emoções	Cena 1: As emoções e suas relações com situações vividas	<ul style="list-style-type: none"> • Relato escrito • Encontro dos orientandos • Registro das <i>memories</i> • Dissertações e teses
				Cena 2: As emoções e suas relações com os sentimentos	
			Episódio 2: Sentimentos	Retrato 1: A expressão dos sentimentos	
				Cena 1: O grupo como referência	

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir de Araujo (2003).

O processo de organização dos isolados tem como finalidade elencar elementos críticos para a análise do objeto a ser investigado. A partir de todo o material empírico produzido, fizemos um movimento de olhar para esses dados registrados e realizamos uma descrição inicial, a fim de mapear a totalidade apreendida para elencar aqueles elementos que, de acordo com nossas intenções de pesquisa, trouxessem potenciais significativos para a análise, isto é, nós os organizaremos nos isolados. Não os descrevemos e analisamos apresentando toda a descrição dos fatos vividos, mas sim, expusemos fragmentos da realidade que coincidem com nosso objeto investigado – a relação entre coletivo e personalidade com foco na unidade afeto-cognição – ou seja, a partir da organização inicial o segundo movimento foi selecionar aqueles acontecimentos que pareceram mais relevantes para a análise do nosso objeto. Tratou-se assim, da transcrição desse material apreendido nas gravações em áudio e vídeo e no recorte dos relatos escritos produzidos pelas participantes.

Desse modo, a organização dos dados envolveu três momentos: mapeamento inicial da realidade apreendida; seleção e descrição de acontecimentos relevantes; e transcrição desses acontecimentos. Com essa organização foi possível esboçar possibilidades que expressam a totalidade apreendida visualizadas em falas, gestos, expressões, escritas, ações, que permitiram a elaboração dos episódios. Corroborando o que nos informa Nascimento (2011), entendemos que eles contêm fatos que se articulam a uma temática comum e podem explicar empiricamente o fenômeno.

Assim, nesta organização por meio dos episódios,

[...] temos não apenas a organização dos dados, mas, sobretudo, um modo de exposição que recompõe o fenômeno na sua totalidade, em uma nova síntese, explicitando o movimento lógico-histórico da pesquisa e os modos de ação para a compreensão teórica do objeto [...] (ARAÚJO; MORAES, 2017, p. 68)

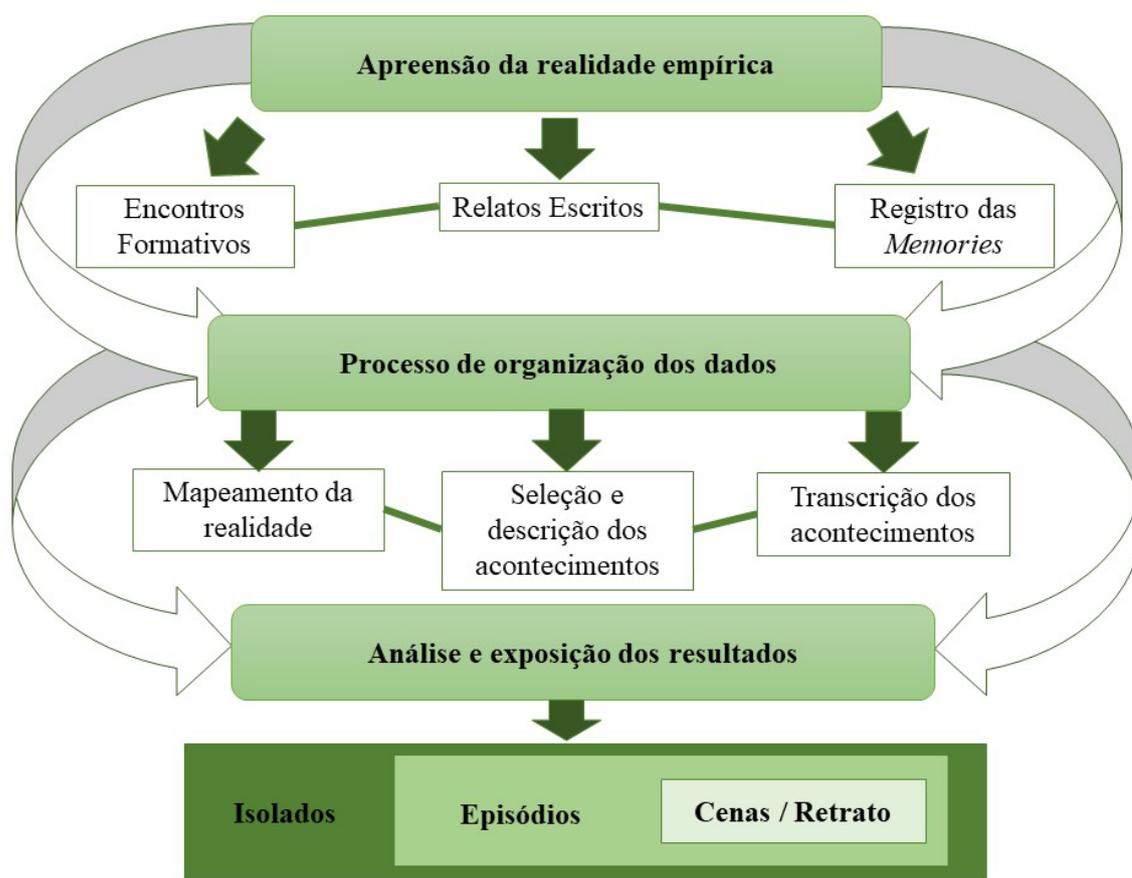
Os episódios podem organizar-se por meio de cenas que buscarão revelar determinações essenciais para compreender o fenômeno além da aparência. Segundo Moura (2000), os episódios podem ser frases escritas ou faladas, que constituirão cenas que os definem, revelando a interdependência de uma ação que é formadora. As cenas em que apresentamos escritas e falas das participantes estão organizadas tal como explanaram.

Os isolados assim estão organizados numa estrutura configurada por episódios que se relacionam uns com os outros. Determinados episódios foram organizados em cenas contendo frases escritas e/ou faladas, que buscaram destacar o papel do grupo na formação das professoras e futuras professoras participantes, nas diferentes ações propiciadas por ele. Outros,

porém, organizados a partir do que denominamos de retrato. O retrato se constitui como aquilo que derivou de um movimento e que no momento da pesquisa já se encontrava cristalizado. Isto é, ele capta uma parte estética da realidade, cuja análise possibilita ir além da aparência, uma vez que o compreendemos como síntese e, portanto, revelador de ações que constituíram o fenômeno. Entendemos que, mesmo sem evidenciar expressões captadas, os retratos não perdem a ideia inicial de Moura (2000), visto que organizar desta forma não excluiu seu movimento. Ainda, cada episódio contempla diferentes momentos de formação humana, e com isso buscamos “garantir as características de fluência, ao perceber o movimento das ações num episódio, e de interdependência, ao demonstrar a interação entre eles” (ARAUJO, 2003, p. 70).

Ilustramos na Figura 10 o movimento de organização e análise dos isolados.

Figura 10 - Organização e análise dos isolados



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Na próxima seção apresentaremos como produzimos o conhecimento teórico de nosso objeto a partir das ações de acompanhamento do grupo e, embora tenhamos clareza dos limites e finitude de nossas discussões, acreditamos ter atingido nosso objetivo.

3.1.1 Aproximação da realidade empírica: as ações de acompanhamento do grupo

O fenômeno da formação de professores e futuros professores e seu processo de ensino e aprendizagem, como já apontamos anteriormente, vem sendo investigado com mais intensidade desde a década de 1970, por conta das inúmeras mudanças que ocorrem e vêm ocorrendo no cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere às políticas públicas da educação. Preocupado com o processo de humanização, no que diz respeito à aprendizagem dos conhecimentos historicamente elaborados pelos seres humanos, o GEPEMAT desde 2009 tem realizado ações de ensino, pesquisa e extensão em parceria com a rede pública de Educação Básica, a fim de refletir sobre possibilidades do processo de aprendizagem que envolve a unidade entre a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem dos estudantes.

Inserindo-nos nesse espaço, do qual a pesquisadora faz parte desde 2014, o nosso lócus de pesquisa envolveu o acompanhamento sistemático das ações do GEPEMAT no período de dois anos, 2020 e 2021. Ressaltamos que, apesar do fato de a pesquisadora já participar desde 2014, a inserção nestes dois anos foi pelo olhar da pesquisa. Acompanhar esse longo período nos permitiu refletir sobre as ações vivenciadas com o grupo que tem potencial para a formação dos professores na perspectiva de uma personalidade coletivista. Os sujeitos que participaram deste estudo são professores em formação inicial ou já formados, que atualmente estão cursando uma pós-graduação, e professores que já não possuem direta relação com o grupo por vínculo acadêmico, por estarem cursando graduação ou pós-graduação, mas que ainda participam de algumas de suas ações.

Apresentamos, no Quadro 12, as colaboradoras³⁵ da pesquisa, que são ou foram orientadas ou coorientadas pela professora Dr.^a Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, líder do GEPEMAT. O GEPEMAT é coordenado por outros professores da UFSM, professora Dr.^a Liane Teresinha Wendling Roos, professora Dr.^a Regina Ehlers Bathelt e professor Dr. Ricardo Fajardo, que desenvolvem outras ações com o seu grupo de orientandos. Na impossibilidade de abranger a todos os professores e seus orientandos, a opção foi por acompanhar as ações do

³⁵ As participantes do estudo são mulheres, por isso, mantemos o uso do feminino.

grupo constituído pela orientadora desta tese. Por isso, quando fizermos menção ao GEPEMat na produção de dados, referimo-nos especificamente a este grupo.

Quadro 11 - Participantes da pesquisa

(continua)

Pseudônimo	Curso de formação inicial	Curso de formação atual/Maior titulação	Atuação profissional	Participa do GEPEMat desde	Vínculo acadêmico³⁶
Dimi	Pedagogia	Mestra em Educação	Professora da Educação Básica na rede pública.	2009	Até 2014
Elisa	Pedagogia	Doutora em Educação	Professora de Anos Iniciais na rede pública	2009	Até 2017
Krupskaia	Pedagogia	Doutora em Educação	Professora do Ensino Superior da rede pública	2009	Até 2017
Sara	Matemática	Doutora em Educação	Professora do Ensino Superior da rede pública	2010	Até 2017
Aurora	Matemática	Doutora em Educação	Professora da Educação Básica e do Ensino superior da rede pública	2010	Até 2018
Maria Alice	Pedagogia	Doutorado	Professora da Educação Infantil na rede pública	2010	Até 2021
Louise	Pedagogia	Doutorado	Professora de anos iniciais na rede privada	2014	Sim
Bia	Matemática	Mestrado	Bolsista	2014	Até 2021
Lara	Pedagogia	Mestrado	Bolsista	2014	Até 2021
Tiffany	Matemática	Doutorado	Bolsista, já foi professora de cursinho	2014	Sim
Prof18	Matemática	Doutorado	Professora de matemática dos anos finais na rede pública	2015	Até 2022
Lili	Matemática	Doutorado	Professora de matemática anos	2016	Sim

³⁶ Ressaltamos que o vínculo acadêmico se refere exclusivamente ao momento em que os dados foram produzidos (2020 e 2021). Todavia, mesmo sem este vínculo com a instituição, as participantes da pesquisa estavam envolvidas com as ações do grupo no período desta pesquisa.

Quadro 12 - Participantes da pesquisa

(conclusão)

			finais na rede privada		
Ella	Matemática	Doutorado	Bolsista, já foi professora de Laboratório de Matemática na rede privada	2016	Até 2020
Vitória	Matemática	Mestra em Educação Matemática e Ensino de Física	Professora da Educação Básica da rede estadual	2016	Até 2019
Melissa	Ciências com habilitação em Química	Doutorado	Bolsista, já foi professora da rede básica	2017	Até 2020
Scarlett	Matemática	Mestre em Educação Matemática e Ensino de Física	Educação corporativa	2019	Até 2021
Antiopa	Pedagogia	Mestrado	Professora de Educação Infantil na rede privada	2020	Sim
Liz	Matemática	Mestrado	Professora da rede privada de Ijuí	2021	Sim

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Para a realização da nossa pesquisa, acompanhamos os encontros formativos, que acontecem uma vez na semana com as participantes do estudo, que são também, acadêmicas da graduação e pós-graduação. Ressaltamos que, no percurso de nossa pesquisa, algumas participantes da graduação concluíram sua formação inicial e iniciaram seus estudos na pós-graduação, dando continuidade à sua participação no grupo. Voltamos nosso olhar especialmente para esses encontros, nos quais são realizados estudos, discussões, relatos de experiência, perspectivas para a educação brasileira no contexto da pandemia, pesquisas que estão sendo realizadas e relatos particulares da vida vivida e sentida. Esses encontros são intencionalmente organizados pela orientadora desta pesquisa e pelas participantes, e a pesquisadora em alguns momentos propôs situações de reflexões mais pontuais de alguns textos, que puderam ir revelando percepções e subjetivações das participantes, para

compreensão do fenômeno investigado. Por conseguinte, com as participantes que já passaram pelo GEPEMat como acadêmicas da graduação ou pós-graduação e não participam destes encontros, foram realizados relatos escritos para compreender as marcas desta participação em seu processo formativo e sua vida.

No começo do ano de 2020, foi apresentada ao grupo esta proposta de tese para que ele (o grupo) se constituísse como lócus de investigação. A partir de então, todos os encontros foram gravados em áudio e vídeo, mediante autorização das pessoas envolvidas com o estudo. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa (Apêndice A), escolheram pseudônimos para serem mencionadas e disponibilizaram outras informações decorrentes de seu envolvimento com o grupo, em um relato escrito que se deu via Google Formulário (Apêndices B e C) e um terceiro relato escrito enviado via *e-mail* (Apêndice D). Da totalidade dos encontros registrados, apenas dois ocorreram de forma presencial no Laboratório de Matemática Escolar, na UFSM. Com a suspensão das atividades em decorrência da pandemia do novo *coronavírus*, nosso espaço de encontros formativos foi o Google Meet.

Além destes encontros, também buscamos compreender nosso fenômeno a partir dos relatos escritos e do registro dos encontros pelo que chamamos de *memories* (Apêndice E). Estes elementos foram necessários para o desenvolvimento tanto da pesquisa quanto das participantes e para apreensão do nosso fenômeno. Ao entendermos que a abordagem da THC permite um modo especial de produção de conhecimentos, consideramos que ela envolve não apenas a descrição da realidade apreendida, senão que esta seja complementada por sua explicação e reflexão, a fim de que o objeto seja compreendido em sua totalidade. Por isso, a opção pela apreensão do fenômeno de diferentes modos: na gravação dos encontros, na escrita de questionamentos e nos relatos das *memories*.

Araujo e Moraes (2017) consideram que, de forma inicial, o movimento de análise determina o processo da apreensão da realidade que será analisada, ou seja, a dimensão que aproxima o pesquisador da realidade empírica. Esse momento representa o ponto de partida da análise do objeto de pesquisa. O termo “apreensão da realidade”, por elas adotado e assumido por nós, apresenta um momento da investigação que pode estar relacionado a um processo de “coleta de dados”, entretanto, não se esgota nele. Aprender a realidade significa, então, determinar a dimensão empírica do fenômeno e seu processo de análise, buscando estudar o fenômeno em seu próprio desenvolvimento. É nesse momento que será possível ao pesquisador criar conhecimentos novos, em um movimento de “apoderar-se” do fenômeno.

Dessa maneira, este momento de pesquisa precisa ser organizado com intencionalidade, de modo a possibilitar ao pesquisador compreender o seu objeto de investigação no seu processo de desenvolvimento e mudança, criando “situações formativas nas quais se possa perceber o processo de desenvolvimento do fenômeno investigado e, assim, determinar as relações essenciais que constituem o fenômeno em questão” (ARAUJO; MORAES, 2017, p. 64). Por isso, o acompanhamento das ações do GEPEMat envolve operações intencionais, que superam o fato de apenas acompanhá-lo.

Apresentamos no Quadro 13, a seguir, a organização dos encontros formativos do ano de 2020 e 2021. Embora no quadro haja a apresentação da organização de três semestres, nos quais apreendemos os dados empíricos da pesquisa, destacamos que o acompanhamento das ações do grupo ocorreu durante o período de dois anos compreendendo quatro semestres letivos, os três primeiros antes do período de qualificação da tese, e o último após este processo que potencializou os elementos identificados nos semestres anteriores. Ainda nele elencamos algumas considerações sobre os encontros na perspectiva de situar o leitor no conteúdo abordado em cada um deles, sistematizado pela pesquisadora. É importante destacar que os encontros duravam, em média, três horas cada um. Embora não apresentemos como dados registros de todos os encontros descritos no quadro, entendemos ser importante apresentar ao leitor a totalidade do fenômeno estudado, dos quais analisamos e estudamos quatro isolados que demonstram partes do todo investigado.

Destacamos que esta organização foi pensada e elaborada juntamente com a acadêmica de doutorado Camila Porto Giacomelli (pesquisa em desenvolvimento), que realiza sua pesquisa, iniciada no mesmo período da pesquisadora deste trabalho, nesse mesmo contexto, porém na perspectiva de acompanhar e entender a formação do pesquisador em Educação Matemática. O que nos mostra que, numa mesma realidade, diferentes manifestações particulares da Atividade Pedagógica podem ser desveladas e estudadas.

Quadro 12 - Organização dos encontros formativos do GEPEMat 2020/2021

(continua)

CRONOGRAMA DE ENCONTROS DE ESTUDOS DO GEPEMat DO ANO DE 2020 e 2021					
ENCONTROS 1º SEMESTRE 2020					
Data	Modalidade	Tema do encontro	Ações do encontro	Considerações do encontro	Forma de Registro
06/03/2020	Presencial	Estudo e Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> Discussão do texto: LOPES, A.R.L.V.; CÔCO, D.; BROWSKY, H.; CHISTÉ, P.; FRAGA, S.A.; CEDRO, W.L.O papel do coletivo nas relações entre cognição e afeto na atividade pedagógica; <ul style="list-style-type: none"> Organização das ações do semestre; Leitura das recomendações para o pós-graduando; Realização de uma dinâmica dos motivos dos participantes estarem envolvidos com o GEPEMat. Elaboração de uma síntese coletiva a partir do texto de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> Motivos individuais de participar do grupo; Motivos coletivos (o que nos une); Importância do coletivo; Conhecimento teórico. 	Áudio
13/03/2020	Presencial	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos projetos de pesquisa; Discussão sobre participação nos eventos; <ul style="list-style-type: none"> Discussão sobre o colóquio do GEPAPe; Participação em eventos. 	<ul style="list-style-type: none"> Expressões da Atividade Pedagógica a partir dos objetos particulares de pesquisa; Importância da participação em eventos. 	Vídeo e áudio
20/03/2020	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> Texto 1: MOURA, M. O. DE. A objetivação do currículo na atividade pedagógica. Revista Obutchénie, v. 1, n. 1, p. 98-128, 12 maio 2017. Texto 2: MOURA, MANOEL ORISVALDO DE, “Educar con las matemáticas: saber específico y saber pedagógico”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 59, enero-abril, 2011, p. 47-57. 	<ul style="list-style-type: none"> O currículo precisa ter uma dimensão formadora; A atividade de aprendizagem é uma atividade psicológica; Na escola precisa haver o desejo de conhecer. 	Registro escrito (caderno da pesquisadora)
27/03/2020	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> MARCO, F.F.; MOURA, M.O. Quando ações desenvolvidas por professores em processo de formação se constituem em atividade orientadora de formação docente: alguns indicadores. In: LOPES, A.R.V.; ARAÚJO, E.S.; MARCO, F.F. (org.) Professores e futuros professores em atividade de formação. Coleção Princípios e Práticas da Organização do 	<ul style="list-style-type: none"> A importância das atividades de formação; Quais ações orientam a formação? O compartilhamento de conhecimentos proporciona a partilha de um conteúdo comum. 	Gravação em vídeo

Quadro 13 - Organização dos encontros formativos do GEPEMat 2020/2021

(continuação)

			<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Matemática nos Anos Iniciais- Volume 1. Campinas (SP): Pontes Editores, 2016. 		
03/04/2020	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • MARCO, F.F.; MOURA, M.O. quando ações desenvolvidas por professores em processo de formação se constituem em atividade orientadora de formação docente: alguns indiciadores. In: LOPES, A.R.V.; • ARAÚJO, E.S.; MARCO, F.F. (org.) Professores e futuros professores em atividade de formação. Coleção Princípios e Práticas da Organização do Ensino de Matemática nos Anos Iniciais- Volume 1. Campinas (SP): Pontes Editores, 2016. 	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo como espaço formativo; • A pesquisa do outro permite a aprendizagem da docência e para a pesquisa; • A participação na pesquisa do outro permite aprender a ser professor; • O grupo de pesquisa como “amparo” da solidão da vida acadêmica. 	Gravação em vídeo
16/04/2020 (do grupo) 17/04/2020 (com o núcleo)	Virtual	Estudo com o grupo no dia 16 e estudo com o núcleo no dia 17.	<ul style="list-style-type: none"> • ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. <i>Rev. Bras. Educ.</i> no.29 Rio de Janeiro May/Aug. 2005.p.108-118.(Em especial p.108-112). • LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978, p.287-313. 	<ul style="list-style-type: none"> • A atividade é mediada pela reflexão psíquica da realidade; • O professor como condutor da Atividade Pedagógica; • O sentimento e a emoção são subjetivos? • Podemos estar em mais de uma atividade ao mesmo tempo? 	Gravação em vídeo
			<p><u>Encontro com o núcleo:</u></p> <p>Texto 1: KOPNIN, P. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (p.185-189)</p> <p>Texto 2: MALINOWSKI, B. Uma teoria científica da cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. (p. 84-99)</p>	-	Registro dos slides dos textos apresentados.
24/04/2020	Virtual	Estudo	PETROVSKI, A. Capítulo XIV Sentimientos. In. PETROVSKI, A. Psicologia General . Moscou: Editora Progreso. 1986, p.336-374.	<ul style="list-style-type: none"> • Como o sentimento e a emoção têm afetado nossas vidas? • Os sentimentos são reflexos da realidade; • Sensibilidade com o outro - relação afeto-cognitiva do grupo; • O sentimento de responsabilidade coletiva forma a personalidade. 	Gravação em vídeo.

Quadro 13 - Organização dos encontros formativos do GEPEMat 2020/2021

(continuação)

01/05/2020	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • COSTA, Marco Antonio F. ;COSTA, Maria de Fátima Barrozo; ANDRADE, Viviane Abreu. Caminhos (e descaminhos) dos objetivos em dissertações e teses: um olhar voltado para a coerência metodológica. REVISTA PRÁXIS ano VI nº 11 Junho de 2014 • FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. <i>Gest. Prod.</i>, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de objetivos investigativos claros; • As ações de pesquisa expressam a forma (o como). • São o ponto de partida e o ponto de chegada. 	Gravação em vídeo.
15/05/2020	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • ALVES Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. <i>Cad. Pesq.</i> São Paulo, n.81,p. 53-60, maio 1992. <p>MAGALHÃES, Giselle Modé ; MARTINS, Lígia Márcia. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar .<i>Revista Educação em Questão</i>, Natal,v. 58, n. 55, p. 1-21, e-19150, jan./mar. 2020.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O levantamento de trabalhos (revisão de literatura) ajuda o pesquisador a se apropriar do fenômeno investigado e ampara a investigação; • O estudo bibliográfica é o ponto de partida; • A importância de falar com a teoria e não sobre ela. 	Gravação em vídeo.
22/05/2020	Virtual	Encontro de estudo com o núcleo.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto: MALINOWSKI, B. Uma teoria científica da cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. (p. 99-114) 	-	Registro com os slides das apresentações.
29/05/2020	Virtual	Encontro de estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Texto: MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. <i>Educar em Revista</i>: Curitiba, v. 34, n. 71, 2018. 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa envolve duas dimensões: epistemológica e ontológica; • Relação entre singular, particular e universal; • A particularidade do objeto é singular, expresso em sua universalização. 	Gravação em vídeo.
05/06/2020	Virtual	Encontro de estudo	<p>Texto: MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. <i>Educar em Revista</i>: Curitiba, v. 34, n. 71, 2018.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A particularidade do objeto é singular, expresso em sua universalização. 	Gravação em vídeo.
19/06/2020	Virtual	Encontro de estudo com o núcleo.	<p>Texto 1: BISHOP, A. enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural. Barcelona: paidós, 1999. (p.39-84) Texto 2: BISHOP, A. enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural. Barcelona:</p>	-	Registro com os slides das

Quadro 13 - Organização dos encontros formativos do GEPEMat 2020/2021

(continuação)

			paidos, 1999. (p.123-158)		apresentações	
10/07/2020	Virtual	Estudo	Apresentação das pesquisas para o grupo.	<ul style="list-style-type: none"> A importância do compartilhamento. 	Gravação em vídeo.	
ENCONTROS 2º SEMESTRE 2020						
Data	Modalidade	Tema do encontro	Ações do encontro	Considerações do encontro	Memorie	Forma de Registro
07/08/20	Virtual	Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> Organizar as ações a serem desenvolvidas no 2ºSEM/2020; Apresentação da proposta da memorie; Discussão sobre o projeto da SDA e registro do que o CluMat já desenvolveu; Cronograma de estudos com o núcleo; Cronograma das pré-defesas do semestre; Entender a importância da organização no desenvolvimento das ações. 	<ul style="list-style-type: none"> Intencionalidade das ações e operações feitas de forma coletiva como premissa do grupo. 	Pesquisadora	Gravação em vídeo.
14/08/2020	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> Discussão do texto: Moura, M. O. de, Araujo, E. S., & Serrão, M. I. B. (2019). Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. Linhas Críticas, 24. Compreender propostas teóricas e metodológicas que auxiliem na organização do ensino e objetivação do currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> A SDA contém uma síntese histórica, proporciona a tensão criativa por meio do problema desencadeador; Uma forma de organizar o ensino. 	Tiffany	Gravação em vídeo.
21/08/2020	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar SDA desenvolvidas pelo grupo; Identificar como o grupo vem desenvolvendo as SDA e se elas contemplam todos os elementos que uma SDA deve conter. 	<ul style="list-style-type: none"> Novas compreensões sobre a Atividade Orientadora de Ensino. 	Ella	Gravação em vídeo.
28/08/2020	Virtual	Encontro de estudo com o núcleo	<ul style="list-style-type: none"> CHILDE, V. Gordon. A evolução cultural do homem. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. 3.ed. Capítulos 1 e 2; 	---	---	Registro da apresentação em slides.
11/09/2020	Virtual	Trabalho e estudo	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar conceitos e indicações de leituras que cada integrante está estudando e utilizando em suas pesquisas. 	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos teóricos e metodológicos comum nas pesquisas: identidade do GEPEMat 	Bia	Registro em vídeo

Quadro 13 - Organização dos encontros formativos do GEPEMat 2020/2021

(continuação)

18/09/2020	Virtual	Encontro de estudo com o núcleo	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do texto: CHILDE, V. Gordon. A evolução cultural do homem. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. 3.ed. Capítulos 3 e 4;. 	---	---	Registro da apresentação em slides.
25/09/2020	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-banca da defesa de dissertação da XXX. • Discussão sobre os planos de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem sobre um modo geral de avaliar um trabalho acadêmico; • Imitar uma banca permite a aprendizagem da docência em nível superior. 	Melissa	Gravação em vídeo.
02/10/2020	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do capítulo de livro: Processos Formativos e aprendizagens da docência – LOPES. • Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino – FREITAS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua contribuição para a pesquisa?; • THC como fundamento de pesquisa. 	Louise	Gravação em vídeo.
16/10/2020	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura coletiva: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas, Tomo II. Moscou, 1994. • Estudar conceitos importantes da THC por meio de obras básicas de Vygotski. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre conhecimento espontâneo e científico. 	Lara	Gravação em vídeo.
23/10/2020	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura coletiva: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas, Tomo II. Moscou, 1994. • Estudar conceitos importantes da THC por meio de obras básicas de Vygotski. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o papel da mediação e do professor nesse processo? 	Lili	Gravação em vídeo.
30/10/2020	Virtual	Encontro de estudo com o núcleo.	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do texto: CHILDE, V. Gordon. A evolução cultural do homem. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. 3.ed. Capítulos 5 e 6;. 	---	---	Registro da apresentação em slides.
06/11/2020	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-defesa da XXX. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade do Termo de consentimento livre e esclarecido. 	Prof18	Registro em vídeo.
13/11/2020	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura coletiva: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas, Tomo II. Moscou, 1994; 	---	Scarlet	Registro em vídeo.

Quadro 13 - Organização dos encontros formativos do GEPEMat 2020/2021

(continuação)

			<ul style="list-style-type: none"> Estudar conceitos importantes da THC por meio de obras básicas de Vygotski. 			
20/11/2020	Virtual	Encontro de estudo com o núcleo	<ul style="list-style-type: none"> Discussão do texto: CHILDE, V. Gordon. A evolução cultural do homem. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. 3.ed. Capítulos 7, 8 e 9; Compartilhar, interagir e aprender junto com os membros dos grupos que participam do Núcleo. 	----	----	Registro da apresentação em slides.
27/11/2020	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> Leitura coletiva: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas, Tomo II. Moscou, 1994; Estudar conceitos importantes da THC por meio de obras básicas de Vygotski. 	-	Antiopa	Registro em vídeo.
04/12/2020	Virtual	Encontro de estudo com o núcleo	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação e reflexão dos estudos desenvolvidos no 2º SEM/2020; Compartilhar, interagir e aprender junto com os membros dos grupos que participam do Núcleo. 	---	---	---
10 e 11/12/2020	Virtual	Colóquio GEPAPe	<ul style="list-style-type: none"> Evento GEPAPe 	---	---	---
18/12/2020	Virtual	Festivo	<ul style="list-style-type: none"> Encerramento do ano letivo de 2020; Confraternização com os participantes do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Sentimento e emoção como unidade afetivo-cognitiva do grupo. 	Pesquisadora	Gravação em vídeo
08/01/2021	Virtual	Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> Discussão do cronograma para início do ano de 2021; Entender a importância da organização no desenvolvimento das ações – leitura das orientações para os pós-graduandos. 	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidades dos pós-graduandos. 	Tiffany	Gravação em vídeo
15/01/2021	Virtual	Trabalho e estudo	<ul style="list-style-type: none"> Discussão do texto: Capítulo 2 – <i>Dos princípios da pesquisa em educação como atividade</i> do livro Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural; Discutir sobre elementos relacionados a metodologia em uma pesquisa na área da educação. 	<ul style="list-style-type: none"> Ações e procedimentos de pesquisa precisam estar bem definidos. 	Ella	Gravação em vídeo
22/01/2021	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> Reunião Geral do PPGE referente à plataforma Sucupira; Sugestões/ideias para o livro; Pré-qualificação da XXX. 	<ul style="list-style-type: none"> A importância da divulgação científica. 	-	Gravação em vídeo.

Quadro 13 - Organização dos encontros formativos do GEPEMat 2020/2021

(continuação)

29/01/2021	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Avisos gerais; • Leitura da memorie; • Notícias; • Participação do professor Miguel.: tecnologias na pesquisa qualitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de instrumentos para coleta e análise de dados. 	Melissa	Gravação em vídeo.
05/02/2021	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da memorie; • Informes das próximas bancas: 10/02 – Defesa de Tese da Cristiane e 12/02 qualificação de dissertação da Ana; • Disciplinas para o próximo semestre; • Notícias; • Comentários sobre a gravação do PROLICEN; • Reunião APG; • Apresentação da tese da Cris; • Retorno: 19/03/2021 	<ul style="list-style-type: none"> • A importância de as pesquisas estarem bem fundamentadas teoricamente. 	Lili	Gravação em vídeo
ENCONTROS 1º SEMESTRE 2021						
Data	Modalidade	Tema do encontro	Ações do encontro	Considerações do encontro	Memorie	Forma de Registro
09/04/2021	Virtual	Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da memorie; • Notícias e novidades; • Organização do cronograma de estudos; • Pré-bancas; • Eventos, cursos e seminários; • Aula inaugural do PPPGE/UFSM. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização coletiva das ações do semestre. 	Prof18	Gravação em vídeo
16/04/2021	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-bancas de qualificação: XXX (dissertação) e XXX (tese); • Retomada dos estudos realizados com o núcleo das obras de: BISHOP e CHILDE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem do modo geral de avaliar uma pesquisa acadêmica. 	Lara	Gravação em vídeo
23/04/2021	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do capítulo 10 do livro do MALINOWSKI discutido com o núcleo em 2020. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a necessidade de fazer uma pesquisa? E de continuar o processo formativo docente? 	Louise	Gravação em vídeo
30/04/2021	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da discussão do capítulo 10 do livro do MALINOWSKI discutido com o núcleo em 2020. 		Tiffany	Gravação em vídeo.

Quadro 13 - Organização dos encontros formativos do GEPEMat 2020/2021

(continuação)

07/05/2021	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão o texto do Bishop, estudado com o núcleo em 2020. • Identificar os temas matemáticos envolvendo: geometria, números e operações, grandezas e medidas e álgebra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre as necessidades básicas, as respostas culturais e os conhecimentos matemáticos. 	Pesquisadora	Gravação em vídeo.
19/05/2021	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Os encontros passaram a ser realizados nas quartas-feiras a noite. • Apresentação das participantes de suas pesquisas: tema, objetivo, metodologia, principais pressupostos teóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A importância de compartilhar os caminhos das pesquisas, os espaços ocupados pelas participantes e os afazeres do semestre. 	Bia	Gravação em vídeo.
26/05/2021	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-qualificação de doutorado da XXX. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem do modo geral de avaliar uma pesquisa acadêmica. 	Lili	Gravação em vídeo.
09/06/2021	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo e discussão do texto: Vigotski, L.S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução] Zoia Prestes e Elisabeth Tunes; Tradução Cláudia Costa Guimarães Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers,2018. • Capítulos: apresentação e “o bom, o mau e o feio”. • Responsáveis pela discussão: todos. 	<ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento científico se organiza como um sistema de conhecimentos lógicos. • O ritmo de desenvolvimento não coincide com a idade cronológica. • O desenvolvimento é organizado de forma complexa. • O desenvolvimento da criança é um processo complexo. 	Prof18	Gravação em vídeo.
16/06/2021	Virtual	Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo e discussão do texto: Vigotski, L.S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução] Zoia Prestes e Elisabeth Tunes; Tradução Cláudia Costa Guimarães Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers,2018. • Primeira aula. O objeto da Pedologia 		Lara	Gravação em vídeo.
23/06/2021	Virtual	Festivo	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro temático: Festa de São João. 	---	Scarlett	Gravação em vídeo.

Quadro 13 - Organização dos encontros formativos do GEPEMat 2020/2021

(continuação)

25/06/2021	Virtual	Encontro com o núcleo	-----	-----	-----	-----
30/06/2021	Virtual	Estudo	Estudo e discussão do texto: Vigotski, L.S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução] Zoia Prestes e Elisabeth Tunes; Tradução Cláudia Costa Guimarães Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers,2018. Segunda aula. O estudo da hereditariedade e do meio na Pedologia	<ul style="list-style-type: none"> • Discussões sobre método e metodologia: como determinar as unidades ou isolados de análise na pesquisa em educação? 	Louise	Gravação em vídeo.
07/07/2021	Virtual	Estudo	Estudo e discussão do texto: Vigotski, L.S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução] Zoia Prestes e Elisabeth Tunes; Tradução Cláudia Costa Guimarães Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers,2018. Terceira aula. O problema do meio na Pedologia	<ul style="list-style-type: none"> • para o estudo do desenvolvimento humano, é importante entender a relação e o papel da hereditariedade no desenvolvimento, ou seja, aquilo que vai aparecendo como algo novo no percurso do desenvolvimento da criança. 	Pesquisadora	Gravação em vídeo.
09/07/2021	Virtual	Encontro com o núcleo	-----	-----	-----	-----
14/07/2021	Virtual	Estudo	Pré-defesa de dissertação da XXX.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem do modo geral de avaliar uma pesquisa acadêmica. 	Scarlet	Gravação em vídeo.
23/07/2021	Virtual	Encontro com o núcleo	-----	-----	-----	-----

Quadro 13 - Organização dos encontros formativos do GEPEMat 2020/2021

(conclusão)

04/08/2021	Virtual	Estudo	<p>Estudo e discussão do texto: Vigotski, L.S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução] Zoia Prestes e Elisabeth Tunes; Tradução Cláudia Costa Guimarães Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers,2018.</p> <p>Quarta aula. Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A importância e papel do meio. • Atividade interna e externa. • A vivência é uma unidade: por um lado o que o meio em que a vivencia e por outro, como se está vivenciando determinada situação. 	Liz	Gravação em vídeo.
18/08/2021	Virtual	Estudo	Comentários da qualificação da pesquisadora. Escola de Inverno. Pré-defesa da XXX.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem do modo geral de avaliar uma pesquisa acadêmica. • Organização de evento. 	Bia	Gravação em vídeo.
25/08/2021	Virtual	Evento	Escola de Inverno de Educação Matemática	-----	-----	-----
01/09/2021	Virtual	Finalização do semestre	Leitura da memória anterior pela Bia Aniversário da Lili (com a cantoria de parabéns bem sincronizada kkkk); Notícias; Avaliação da Escola de Inverno; Avaliação do 3º semestre de pandemia. Cronograma do 2º semestre.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens referentes a mediação de sala nos eventos e palestras da Escola de Inverno. • Percepções, vivências e aprendizados durante o semestre letivo. 	Lara	Gravação em vídeo.

Fonte: Sistematização da pesquisadora junto de Camila Porto Giacomelli³⁷.

³⁷ Como a acadêmica desenvolve sua pesquisa de doutorado no mesmo contexto formativo do GEPEMat o quadro de organização dos encontros é similar em suas pesquisas.

Ao considerar o nosso fenômeno de investigação, entendemos que não será possível compreendê-lo de forma imediata e descritiva. Por isso, apoiamo-nos em Caraça (1951), quando diz que não é suficiente conhecer o fenômeno, mas sim, compreendê-lo. E, na busca por compreender o papel da participação em um grupo/coletivo na formação do professor e futuro professor, a partir da unidade afetivo-cognitiva constituída nesse processo, na perspectiva de uma personalidade coletivista, realizamos algumas ações de acompanhamento e mediações de ações no GEPEMat, além dos dados apresentados no Quadro 13:

- Relatos escritos.
- Registro das *memories*.
- Diário de registro da pesquisadora.

Para apreensão da realidade empírica, nossos dados foram provenientes dos encontros formativos que descrevemos anteriormente e desses instrumentos e operações (relato escrito, registro das *memories*, diário da pesquisadora), pelos quais foi feita a análise da realidade apreendida. Moura (2000) ajuda a compreender que um projeto com ações coletivas pode ser o balizador para se pensar uma formação compartilhada tal qual o movimento formativo dentro do contexto de um grupo de estudos e pesquisas, movimento este, que poderá resultar em aprendizagens de novas qualidades, desencadeando nas participantes do grupo de estudo e pesquisa relações essenciais que possam revelar a unidade formadora do desenvolvimento de sua personalidade. Explicaremos, na sequência, os instrumentos utilizados para a produção dos dados.

3.1.2 Instrumentos da pesquisa para apreensão da realidade

Para apreendermos a realidade estudada, durante o desenvolvimento das ações e o acompanhamento do grupo, usamos alguns instrumentos que permitiram selecionar os isolados de análise que apresentamos no item anterior e analisaremos no capítulo seguinte. Sobre estes instrumentos comentaremos a seguir³⁸.

a) Relato escrito

Para contribuir com nossas ações investigativas e com a intenção de conhecer o percurso formativo das participantes e sua história dentro do GEPEMat, disponibilizamos por *e-mail*, via Google Formulário, três arquivos para construção do relato escrito de cada uma, envolvendo

³⁸ A catalogação dos dados encontra-se no apêndice F.

alguns elementos sobre sua trajetória no grupo (APÊNDICES B, C e D). O primeiro (B), com problematizações organizadas em dois blocos: informações pessoais, breve relato da história formativa e profissional e a relação com o GEPEMat e seus participantes. Este primeiro relato escrito foi realizado com as participantes que estão envolvidas com o GEPEMat por serem acadêmicas da graduação e professoras acadêmicas da pós-graduação. O segundo (C), organizado em dois blocos: informações pessoais e trajetória formativa; e sua relação com o GEPEMat, foi realizado com as professoras que atualmente trabalham com a Educação Básica e com o Ensino Superior e já encerraram seu processo formativo como acadêmicas da pós-graduação, mas, de algum modo, ainda se envolvem com as ações do grupo. O terceiro (D), realizado de duas formas: com as participantes do grupo que se envolvem nos estudos do Núcleo; e com aquelas que não possuem vínculo acadêmico com ele. Nossa intenção nesse terceiro relato foi recolher informações que não foram apreendidas como dados de pesquisa no movimento de acompanhamento das ações do grupo, mas que, ao serem mencionadas nos dados de pesquisa como algo marcante, consideramos relevante recolher maiores informações para compreender nosso fenômeno de pesquisa e ampliar as discussões.

Por meio do relato escrito olhamos para aspectos nos quais identificamos motivos, necessidades, sentido pessoal e afeto-cognição. Nosso olhar não se esgotou nos relatos escritos, pois entendemos que eles não são um modo único de compreender o fenômeno em totalidade, embora tenham sido fundamentais para que pudéssemos identificar aquelas relações mais íntimas com o grupo/coletivo e seus membros, o que durante o acompanhamento das ações do grupo não ficou evidente. Ainda, destacamos que eles permitiram:

- Organizar metodologicamente a pesquisa, pois a partir das escritas pudemos propor dinâmicas e problematizações teórico-práticas nos encontros formativos com o grupo, propiciando compreender motivos e necessidades em participar dele.
- Dar voz àquelas participantes que se sentem mais confortáveis com a escrita e, por algum motivo, poderiam não se manifestar oralmente nos encontros formativos, principalmente com diálogos mais pessoais de sua relação com e no grupo.
- Trazer elementos que não conseguimos perceber durante os encontros, pois, em razão de os encontros formativos serem realizados na modalidade remota devido à pandemia, seu tempo ficou mais reduzido, concentrando-se em um único encontro semanal para

atender demandas de estudos teóricos, pesquisas, leituras dirigidas, pré-bancas³⁹, projetos de ensino e extensão.

- Auxiliar na organização do pensamento, além de permitir o desenvolvimento do pensamento teórico. Por isso, tratando-se de uma pesquisa que olha para um fenômeno subjetivo, consideramos que ela pode desencadear expressões e percepções do pensamento, revelando o real internalizado pelas participantes, que pode não ser percebido diretamente por nós.

b) Registro das *memories*

A palavra *memories*, traduzida do inglês para a língua portuguesa, significa recordações/lembranças. A partir do entendimento de que “recordar é viver”, nossa proposta das *memories* envolveu uma narrativa escrita, na qual o narrador (pessoa que a escreveu) relata e registra acontecimentos vividos e sentidos, dentro das ações do GEPEMat. Dessa maneira, propusemos no segundo semestre de 2020, que nossos encontros fossem registrados em *memories*, e cada participante responsável por sua síntese poderia escolher o modo como faria essa narrativa, contemplando alguns elementos que envolvem: sentimentos, emoções, aprendizagens, inquietações, reflexões e sugestões, como pode ser observado no apêndice E.

Inspiradas pela ideia de Cruz (2016), que considerou os registros do grupo de pesquisa em que se desenvolveu sua investigação, bem como relatórios e cronogramas, as *memories* de cada um dos encontros se constituiu como um espaço onde se descrevem as ações de cada um dos encontros. Do mesmo modo, configura-se como um orientador das ações futuras, uma vez que ela é lida em cada encontro seguinte, para retomar o que foi realizado, e aprovada por todas as participantes presentes. Em um sistema de rodízio, cada participante ficou responsável pelo registro de um dos encontros e pela postagem no *drive* de armazenamento, que fica disponível a todas.

As *memories*, embora sistematizadas de forma individual por cada responsável, reflete uma realidade vivida de forma compartilhada, ou seja, representa um grupo/coletivo. Ao ser lida no encontro seguinte, discutida com o coletivo, fica clara

[...] a oportunidade de apropriar-se de novos conhecimentos, pois, embora as ações possam ser de cada um daqueles que concretizam uma determinada atividade, a aprendizagem não acontece no que cada um deles faz de forma isolada, mas na

³⁹ As pré-bancas são uma das ações do grupo que envolvem a leitura do trabalho de outra participante, vivenciando o papel de uma banca. Ou seja, antes das bancas de defesa ou qualificação, é hábito no grupo realizar uma apresentação do trabalho, no qual duas colegas fazem leitura do texto, trazendo contribuições para a pesquisa.

interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos. Assim, faz-se necessário que as ações sejam desenvolvidas por todos, mas que cada um tenha não só a oportunidade, mas o comprometimento de participar (LOPES *et al*, 2016, p. 25)

Assim, vemos que o compromisso de sistematizar cada um dos encontros, registrando *memories*, além de expressar o sentido pessoal, revela também aprendizagens compartilhadas, pois, ao escrever, tem-se como referência o que foi vivido e sentido no coletivo e com ele. Além disso, configurou-se como um instrumento para relatar sentimentos e emoções mais pontuais, no qual a pessoa responsável pelo registro do encontro pôde relatar acontecimentos pessoais que considerou importantes para compartilhar com o coletivo.

c) Diário de Registro da pesquisadora

A pesquisadora também teve o seu registro, um diário, no qual sistematizou e anotou acontecimentos, falas, percepções, organização dos encontros formativos, temáticas que surgiram e podem ser exploradas, itens tratados em cada encontro e síntese dos textos. Esses registros não envolvem fatos singulares, pois buscávamos compreender o papel do grupo/coletivo na formação da personalidade dos professores envolvidos com ele, e por isso entendemos que observar e registrar se configura como um procedimento interessante nas pesquisas que olham para as relações entre sujeitos.

A observação é, nesse contexto, uma possibilidade de perceber relações que envolvem sentido social e pessoal, que propiciam significados e sínteses para as participantes, expressos em suas falas e posicionamentos, bem como na escrita das *memories*. Esses registros no diário ocorreram durante os encontros formativos, nos momentos de orientação à pesquisa e nas sínteses dos encontros. Como assinalado por Perlin (2018, p. 58), “o diário de registro constituiu em mais do que um amaranhado de ideias, no qual pouco a pouco a pesquisa vai tomando forma e seus resultados tornam-se mais claros”.

A partir dos registros pudemos compreender as relações entre os envolvidos como determinantes para entender a essência do objeto e sua mudança de qualidade. Assim, o diário de registro da pesquisadora se constituiu não como um rascunho de ideias e descrição de fatos, mas como um modo de dar sentido ao processo formativo e seus resultados, e também mapeou a totalidade da pesquisa, para depois ser organizada nos isolados analisados.

d) Registros em áudio e vídeo

Com a intenção de apreender a realidade em seu movimento, as gravações em áudio e vídeo nos permitiram organizar nossos isolados de análise, por isso, todos os encontros

formativos foram gravados pela pesquisadora. Além disso lhe propiciaram voltar o olhar para o desenvolvimento das ações, identificando aspectos, talvez superficiais em um primeiro momento, mas que, em um segundo momento, puderam desencadear as peculiaridades das vivências no grupo de estudos e pesquisas.

Assim, o ponto de partida é a realidade imediata registrada no diário de registro da pesquisadora e nas gravações em áudio e vídeo, que, por meio das captações de fragmentos dos fenômenos, permitiu compreendê-los em sua totalidade. Sintetizamos na Figura 11 a forma de apreender a realidade empírica:

Figura 11- Apreensão da realidade empírica



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Os instrumentos relatados para apreender a realidade investigada são mais operativos e, embora usados algumas vezes de forma isolada, possuem relação direta com a totalidade, pois associam-se uns com os outros. O que significa dizer que a necessidade de apreender o fenômeno no curso de seu desenvolvimento e, junto dele, as manifestações e as intenções dessa pesquisa, levou a demonstrar o papel do grupo/coletivo na formação de seus participantes. Relembramos que na Figura 1 (página 32) presente na apresentação desta tese, desenhamos o caminho metodológico de nossa investigação.

No capítulo seguinte, apresentaremos a forma como a relação entre coletivo e personalidade se manifesta nos isolados, tendo como foco de análise o isolado integrativo

unidade afeto-cognição. A unidade nestes isolados deu-se pelo conteúdo existente em cada um deles, mostrando como nossos isolados se manifestam nos pressupostos teóricos que adotamos nesta pesquisa.

4 ISOLADOS PARA ANÁLISE: A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA COLETIVIDADE

[...] pelos laços de amizade estabelecidos, pelas oportunidades de conhecer e dialogar sobre pressupostos teóricos, diferentes contextos, perspectivas, assuntos e assim construir novos conhecimentos (LUCION, 2015).

O ser humano é produto das relações sociais, e é por meio delas que nos apropriamos da nossa cultura e a produzimos, como vimos pontuando ao longo deste trabalho. Como seres que se fazem mediante essas interações com o outro, com o conhecimento e com a cultura, somos seres do afeto. Seres que pensam, sentem, agem e se aproximam de pessoas, espaços e lugares, porque somos afetados por eles, porque nos tocam, nos inquietam, nos sensibilizam, nos motivam e nos fazem ser quem somos. Quer dizer, somos aquilo que nossas atividades nos fazem ser. A epígrafe retirada do trabalho de Lucion (2015) demonstra a expressão de Leontiev (1978a), ao dizer que outra personalidade se formará com outro destino, quando sua vida se fundir com a vida de outras pessoas, com o seu bem-estar, pois são esses afetos refletidos pelas relações reais que conduzem às escolhas que fazemos.

Neste texto, discutimos, com base nas ideias de Leontiev, que a primeira condição para o desenvolvimento da atividade é uma necessidade, pois ela será a força que impulsionará a pessoa na busca de respondê-la, seu motivo real. Os professores ou futuros professores, ao buscarem uma formação em um grupo/coletivo, o fazem “por uma necessidade de dar respostas objetivas a problemas que os afligem” (MOURA, 2004, p. 258). Ao se inserirem nesse grupo e participarem das ações oportunizadas por ele, novas necessidades vão surgindo, vínculos vão sendo criados, e se estabelece, nesse processo, uma relação afetivo-cognitiva.

Analisar a contribuição de um coletivo na formação de professores e futuros professores é ter presente que as ações realizadas com o grupo e os vínculos estabelecidos com ele são determinantes para que novas qualidades surjam neste processo e em sua personalidade, na perspectiva de uma personalidade coletivista. E por que queremos e defendemos o coletivo? Quais ações contribuem para esse processo? Qual o caminho percorrido por esse grupo? O que levou seus participantes a se inserirem nele e permanecerem ou não? Buscamos, ao longo de nossas análises, refletir sobre essas questões, na perspectiva de indicar ações que contribuem para a formação docente na premissa da coletividade.

Assim, apresentamos a seguir um quadro geral (Quadro 14), que sintetiza nosso movimento analítico, permeando os isolados, os episódios, as cenas e os retratos.

Quadro 13 - Isolados, episódios e cenas analisados

(continua)

Isolado	Episódios	Retrato/Cenas
Isolado I - O movimento histórico: ações do grupo	Episódio I: Pesquisas no âmbito do GEPEMat	-
	Episódio II: Projetos no âmbito do GEPEMat	
	Episódio III: Programas no âmbito do GEPEMat	
Isolado II - A constituição de um espaço para a formação: processo de organização do grupo	Episódio I: O Clube de Matemática	Retrato 1: Organização do Clube de Matemática
	Episódio II: O encontro com o núcleo	Cena 1: O Clube de Matemática na trajetória formativa de suas participantes
	Episódio III: O encontro do grupo de orientandos	Cena 1: Indícios de sentido em participar dos encontros com o Núcleo
	Episódio IV: Recomendações do grupo	Cena 1: O grupo como um coletivo de fortalecimento
Isolado III - O estabelecimento da familiarização emocional: sentido e significado em participar do grupo	Episódio I: Motivos em participar do grupo	Retrato 1: Recomendações sugeridas pela líder do grupo
		Retrato 2: Recomendações implícitas – inesperados
		Cena 1: Motivos relacionados à necessidade de aprender
		Cena 2: Motivos ligados à necessidade de interagir
	Episódio II: Indícios de sentidos atribuídos à participação no grupo	Cena 3: Motivos ligados à necessidade comum – do GEPEMat
		Cena 4: Motivos ligados a um coletivo maior – o GEPAPe
		Cena 1: Criação e presença de vínculos
		Cena 2: Vivência marcante com o grupo
Cena 3: Relações interpessoais no grupo		
Cena 4: Do geral ao particular – o sentido pessoal		

Quadro 14 - Isolados, episódios e cenas analisados

(conclusão)

Isolado IV - Os vínculos afetivos-cognitivos: relações estabelecidas com o grupo	Episódio I: Emoções	Cena 1: As emoções e suas relações com as situações vividas
		Cena 2: As emoções e sua relação com os sentimentos
	Episódio II: Sentimentos	Retrato 1: A expressão dos sentimentos
		Cena 2: O grupo como referência

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Explicitaremos a seguir como os pressupostos teóricos que adotamos e defendemos, referentes à formação de professores e futuros professores em um coletivo, manifestam-se nos isolados que escolhemos analisar: I) o movimento histórico: ações do grupo; II) a constituição de um espaço para a formação: processo de organização do grupo; III) o estabelecimento da familiarização emocional: sentido e significado em participar do grupo; e IV) os vínculos afetivos-cognitivos: relações estabelecidas com o grupo. Percebemos que esses isolados possuem relação direta com nosso isolado integrativo “Afeto-Cognição”, pois a participação no grupo e as influências dele na formação do sujeito que dele participa só tem significado por uma relação afetivo-cognitiva, tendo motivo e sentido.

4.1 ISOLADO I - O MOVIMENTO HISTÓRICO: AÇÕES DO GRUPO

Apresentamos neste isolado um aspecto que consideramos importante para pensar a coletividade: o processo histórico da constituição de um grupo. O cenário em que desenvolvemos nossa pesquisa foi marcado por um período pandêmico, em consequência da covid-19, e, em virtude desta situação, o movimento de organização do grupo teve de ser repensado. Os dois anos em que desenvolvemos a pesquisa contribuirão para pensar as ações futuras do grupo – logo, os modos humanos de formar os sujeitos que entraram no grupo no momento pandêmico, saíram do grupo por finalizarem suas atividades acadêmicas e permaneceram nele por ainda estarem em atividades acadêmicas ou não. Apresentamos no Quadro 15 a organização deste isolado.

Quadro 14 - Organização do Isolado I

Episódios	Fonte da apreensão da realidade empírica
Episódio I: Pesquisas no âmbito do GEPEMat	Banco de dados de orientações da líder do grupo e diretório de pesquisas da UFSM.
Episódio II: Projetos no âmbito do GEPEMat	Busca no portal de Projetos da UFSM.
Episódio III: Programas no âmbito do GEPEMat	Diretório de pesquisas da CAPES. Arquivos do grupo.

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Contaremos a história de um Grupo de Estudos e Pesquisas vinculado a uma Instituição de Ensino Superior (IES), que tem como uma de suas funções desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão. Por trás de seu papel formador para o estudo e a pesquisa, contaremos a história de pessoas que participaram e participam deste grupo ao longo de sua trajetória formativa na graduação e pós-graduação; de escolas que tiveram e têm a oportunidade de conhecer o grupo; e dos estudantes da Educação Básica onde este grupo desenvolveu e desenvolve suas atividades. A opção por apresentar notas a respeito da história do grupo a partir da apresentação dos seus projetos, pesquisas e programas, dá-se por considerarmos que esse histórico representa um projeto de formação de professores, logo, um projeto de formação humana, pois indica não só a produção científica que lhe é exigência, como também mostra como essa formação humana se modifica nas diferentes ações do grupo ao longo de sua história.

Para que a elaboração destas notas históricas fosse possível, buscamos registros da trajetória do grupo em documentos como atas das reuniões, registros de projetos, programas e pesquisas que foram sendo desenvolvidas desde o ano de sua criação (2009). Além disso, procuramos entender a função de um grupo dentro de uma IES e, para além dos muros acadêmicos, o papel de um grupo na formação de professores e futuros professores inseridos nele. É por isso que acreditamos que a trajetória do grupo é importante para entendermos não apenas os motivos e as necessidades que levam os sujeitos desse grupo a participar, como também o seu papel na formação deles.

Assim, por compreendermos a importância da integração entre a universidade e a escola de Educação Básica – já que estamos falando de professores – e por entendermos também o compromisso social com a pesquisa científica em educação e com a formação de professores

no contexto inicial e continuado, consideramos que um grupo de estudos e pesquisas⁴⁰ é uma comunidade criada com a finalidade de produzir conhecimento. Moura (2013), ao discutir a dimensão de um projeto de pesquisa materializado em um grupo de estudos e pesquisas, sinaliza a relação artificial que muito presenciamos, apenas para cumprir burocracias da academia. Nas palavras do autor,

a fuga dessa máxima tacitamente aceita tem sido a constituição de grupos que procuram a solução de problemas autênticos que buscam resolvê-los coletivamente. É o problema geral do grupo que pode caracterizá-lo como um coletivo. E, sabemos pela definição de atividade, que somente o coletivo pode concretizar a atividade. Dessa premissa é que deveria surgir a atividade de pesquisa de um coletivo que tenha como objeto um conhecimento ainda não investigado ou pouco investigado e que de algum modo é capaz de mobilizar os sujeitos da comunidade para a sua solução. (MOURA, 2013, p. 11-12)

O projeto de pesquisa não pode ser a soma de objetivos individuais, pois, para que se rompa essa dicotomia burocrática de formação, o que os une precisa conter um objetivo comum, cuja solução, que irá envolver ações de estudos e pesquisas, será de todos os seus participantes. Isso será possível pela divisão de trabalho, pelos estudos e pelas pesquisas, resultando em novas sínteses sobre o fenômeno estudado. O trabalho coletivo dentro de um grupo de estudos e pesquisas pode realizar-se a partir da estrutura da atividade, pois essa necessidade comum sensibiliza os sujeitos para a importância que possuem como membros do grupo e pode produzir um modo geral de apreensão do fenômeno e dos conhecimentos decorrentes dele, atribuindo novas qualidades formativas aos sujeitos que dele participam. Dizemos com isso que um grupo de estudos e pesquisas precisa estar voltado para a atividade comum, com ações que potencializam a formação dos seus sujeitos na resolução de problemas autênticos.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat) – espaço de investigação desta tese –, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi criado no ano de 2009 e desde seu início teve como preocupação o ensino e a aprendizagem de matemática nos anos iniciais da Educação Básica e a formação de professores que ensinam matemática. Por isso, todas as ações de pesquisa, ensino e extensão planejadas e desenvolvidas desde sua criação perpassam por duas linhas de pesquisa: 1) ensino e aprendizagem; e 2) formação de professores. A primeira se preocupa em investigar o processo de ensino e aprendizagem em diferentes níveis e espaços educacionais; e a segunda, a formação docente na

⁴⁰ Na literatura os termos ‘grupo de estudo’ e ‘grupo de pesquisa’ são compreendidos como sinônimos. Neste trabalho assumimos estudo e pesquisa como unidade, e por isso, ao se tratar de um grupo institucionalmente criado vinculado a uma instituição de ensino superior, cadastrado no CNPq, chamaremos de grupo de estudos e pesquisas.

perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (LOPES *et al.*, 2019). Essas duas linhas, embora com intenções diferentes, olham para um objeto comum: a Atividade Pedagógica.

O GEPEMat, no período em que a pesquisa foi desenvolvida, era constituído por professores do Ensino Superior (UFSM)⁴¹, alunos da graduação dos cursos de Matemática Licenciatura, Pedagogia e Educação Especial, alunos de mestrado e doutorado da pós-graduação em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação (PPPGE/UFSM) e da pós-graduação em Educação Matemática do programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física (PPGEMeEF/UFSM), e professores da Educação Básica. Seus participantes, com diferentes formações, atuando em diferentes contextos e com diferentes vivências, se reúnem com uma preocupação comum: o ensino e aprendizagem de matemática e sua relação com a formação docente.

Imbuídos por essa preocupação comum, os professores que conduzem as ações do grupo desenvolvem diferentes projetos e pesquisas. Dessa forma, em nossa investigação estamos pontuando notas a respeito das ações que são conduzidas pela orientadora desta pesquisa, que é uma das líderes do GEPEMat, do qual a pesquisadora também faz parte desde o ano de 2014. Entretanto, do período da tese, seu olhar voltou-se para a pesquisa. Nesta especificidade, envolvendo a tríade da universidade – ensino, pesquisa e extensão –, as ações do GEPEMat são pautadas nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural com base nos escritos de Vigotski, na Teoria da Atividade proposta por Leontiev, e na proposta teórica e metodológica da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) de Moura (1996; Moura *et al.*, 2010).

Estes fundamentos teóricos, orientadores das ações desenvolvidas pelo grupo, são importantes para compreender o processo de ensino e aprendizagem e a formação de professores, a partir da premissa de que a educação mobiliza o desenvolvimento da personalidade humana como sujeito histórico e social. O GEPEMat, assim, assume uma visão de ser humano, a partir dos postulados de Vigotski, entendendo que o meio pelo qual os seres humanos e a sociedade se desenvolvem é a partir da interação com os demais membros, através da apropriação da cultura que se dá do interpéssico para o intrapéssico pelo processo de educação, como já sinalizamos no capítulo teórico da pesquisa.

Por meio da educação como um processo de humanização (LEONTIEV, 1978a), a partir da apropriação dos conhecimentos sistematizados pela cultura expressa na aprendizagem, os

⁴¹ Liderado pelas professoras Dr.^a Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes e Dr.^a Liane Teresinha Wendling Roos. Conta, ainda, com a participação da professora Dr.^a Regina Ehlers Bathelt e do professor Dr. Ricardo Fajardo.

seres humanos satisfazem suas necessidades. O processo de humanização está ligado à aprendizagem do conhecimento elaborado pelas gerações anteriores, e isso envolve entender que a Educação Matemática é a via para o desenvolvimento. E os professores possuem uma função essencial na organização intencional do ensino para promover o desenvolvimento das máximas capacidades humanas. É nessa conjuntura que o GEPEMat organiza suas ações relacionadas ao ensino pela interação dos sujeitos envolvidos com a educação: professor e estudante.

Essa relação, mediada pela atividade comum, envolve o processo de ensino e aprendizagem, no qual as ações e operações permitem o desenvolvimento do professor e do estudante. O compartilhamento entre ambos envolve compreender os sentidos e significados da atividade comum, o que produz entrelaçamento entre os conhecimentos envolvidos com a atividade. Dessa forma,

[...] entendemos que em um grupo, tal como o nosso, embora as ações sejam de cada um dos sujeitos, aquilo que concretiza sua aprendizagem não acontece a partir do que ele realiza de forma isolada. O compartilhamento é que vai permitir a cada um dos envolvidos a apropriação dos conhecimentos produzidos coletivamente. (LOPES et al., 2019, p. 3)

Isso significa que o compartilhamento é o fio condutor das ações do grupo, no que corresponde às atividades acadêmicas e institucionais. Mas essas mesmas ações podem orientar o processo formativo dos seus sujeitos, que se torna modos de conduta deles, formando uma personalidade coletivista.

Para isso, as metas do GEPEMat são:

- proporcionar para professores e futuros professores possibilidades de discutir sobre ensino e aprendizagem da matemática do ponto de vista teórico e metodológico visando impactos em sua prática;
- possibilitar a estudantes da Educação Básica uma visão diferenciada da Educação Matemática, levando-os à aproximação com conhecimentos matemáticos;
- estabelecer parcerias que revelem possibilidades de universidade e escola de Educação Básica trabalharem juntas para uma educação de melhor qualidade, principalmente em se tratando do problemático ensino de matemática. (LOPES et al, 2019, p. 6)

O resultado dessas ações é materializado em trabalhos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, e “em suas especificidades, cada um desses trabalhos apresenta resultados que vem contribuindo para que consigamos compreender melhor processos relacionados à Educação Matemática” (LOPES *et al.*, 2019, p. 7). A formação de

professores proporciona essa parceria entre universidade e escola, além de ser um espaço de formação compartilhada, quando muitos de seus participantes envolvidos com pesquisas de pós-graduação são professores da rede básica pública ou privada, o que pode contribuir para o desenvolvimento de sua Atividade Pedagógica, pois no grupo adquirem conhecimentos a respeito da pesquisa e da organização do ensino que se efetiva na escola. Ainda, o estudo de Lopes *et al.* (2019, p. 6-7) sobre as ações e as formações do GEPEMat pondera que

ainda, em especial, essas pesquisas vêm apontando a relevância de espaços, tais como o composto pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, que oportunizam aos sujeitos que o compõem possibilidades compartilhadas de estudar e participar da organização e desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão que tem como foco o ensino e a aprendizagem da matemática na escola.

A organização das ações desenvolvidas pelo GEPEMat visa permitir que cada um dos sujeitos participantes, ao realizar suas ações, mesmo que individuais, dirija-se a objetivos coletivos não sendo encerrados no próprio grupo, pois estão traçados numa coletividade maior que se preocupa com a qualidade da educação, em especial, da Educação Matemática Brasileira. Assim, apresentaremos a seguir três momentos pelos quais o GEPEMat concretiza suas ações de ensino, pesquisa e extensão, na atividade educativa, organizados por três episódios.

4.1.1 Episódio I: Pesquisas no âmbito do GEPEMat

Pensar a finalidade de uma pesquisa acadêmica, seu alcance e sua contribuição científica para a sociedade, na perspectiva da pesquisa como atividade, é que nos mobiliza a discutir neste episódio os trabalhos produzidos por um grupo de estudos e pesquisas. Se entendemos que formar os seres humanos é formá-los para alguma coisa no sentido da humanização, entendemos que uma pesquisa é direcionada a um fim: melhorar a qualidade, no nosso caso, da Educação e da Educação Matemática. Pensar essas questões nos dá a dimensão da complexidade, da responsabilidade e da seriedade que envolve uma pesquisa que se relaciona a um projeto de formação, dentro de um contexto de grupo de estudos e pesquisas.

Desse modo, neste episódio temos a intenção de apresentar um panorama das pesquisas de mestrado e doutorado que foram defendidas pelos participantes do GEPEMat. Ressaltamos que há pesquisas de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso que já indicavam ações importantes para a formação docente desenvolvidas pelo grupo. Porém, por tratar-se de uma pesquisa em nível de Pós-Graduação, fizemos o recorte de apresentar pesquisas desenvolvidas pelo grupo apenas deste nível.

Notamos que as pesquisas apresentam necessidades e motivos individuais de quem as desenvolveu, mas também revelam preocupações coletivas, visto que, de certo modo, cada uma delas está ligada às linhas de estudos e pesquisas do grupo. Todavia, embora a escrita demonstre essa relação entre motivo comum e coletivo, isso não garante que os sujeitos se tenham desenvolvido na perspectiva do coletivo, como apresenta Petrovski (1986), pois a coletividade depende do vínculo entre os membros e a atividade comum, construída de forma afetivo-cognitiva.

Assim, percebemos que, do mesmo modo que o desenvolvimento humano acontece pela satisfação de necessidades, o desenvolvimento da ciência ocorre na satisfação humana pela atividade da pesquisa, o que dá novas qualidades ao conhecimento já produzido historicamente. Destarte, compreendemos que pesquisar em educação na perspectiva histórico-cultural reveste-se de algumas características específicas, o que significa

[...] investigar questões relacionadas aos seres humanos em seu próprio processo de humanização. Isso faz com que a pesquisa educacional compreenda uma diversidade de questionamentos de variadas conotações que tem em comum a relação com o desenvolvimento humano, das comunidades e da sociedade. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 13)

Nessa perspectiva, entendemos que a pesquisa em educação deve possuir um problema autêntico, quer dizer, que realmente mobilize ações que tenham como resultado melhorar o seu objeto de investigação, pois compreendê-lo melhor por meio da pesquisa contribuirá para melhorar a realidade e o conhecimento humano produzido. Tratando-se de uma pesquisa que envolve um coletivo – como a nossa – em um grupo de estudos e pesquisas, essa não se realiza de forma isolada, senão relacionada às atividades deste grupo. Desse modo, apresentamos no Quadro 16 as pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPEMat⁴² envolvendo as linhas sobre o processo de ensino e aprendizagem e a formação de professores, que foram produzidas ao longo do processo histórico do grupo.

⁴² Como explicitado anteriormente, as pesquisas apresentadas no quadro são apenas as orientadas ou coorientadas pela professora Dr.^a Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, em nível de mestrado e doutorado e publicadas até julho de 2022.

Quadro 15 - Pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPEMat

(continua)

Autor	Ano	Nível da Pesquisa	Título	Objetivo	Linha que se insere	Desenvolvimento da pesquisa
1. VAZ, Halana Garcez Borowsky.	2013	Dissertação	A atividade orientadora de ensino como organizadora do trabalho docente em matemática: a experiência do clube de matemática na formação de professores dos anos iniciais	Investigar o processo de formação de professoras em um grupo que organiza de forma compartilhada atividades de ensino de matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Formação de professores	Clube de Matemática
2. FRAGA, Laura Pippi.	2013	Dissertação	Futuros professores e a organização do ensino: o clube de matemática como espaço de aprendizagem da docência	Investigar a aprendizagem da docência de futuros professores no processo de organização do ensino de matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Formação de professores	Clube de Matemática
3. POZEBON, Simone.	2014	Dissertação	Formação de futuros professores na organização do ensino de matemática para os anos iniciais do ensino fundamental: aprendendo a ser professor em um contexto envolvendo medidas	Investigar a formação de futuros professores em um contexto específico de organização do ensino de medidas para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Formação de professores	Clube de Matemática

Quadro 16 - Pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPEMat

(continuação)

4. PERLIN, Patrícia.	2014	Dissertação	A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental no movimento de organização do ensino de frações: uma contribuição da atividade orientadora de ensino	Investigar a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da organização do ensino de frações para o quinto ano	Formação de professores	Observatório da Educação
5. SILVA, Diaine Susara Garcez.	2014	Dissertação	A avaliação do movimento de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	Analisar como o processo de avaliação contribui para a organização do ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Ensino e aprendizagem	Turma de 5º ano em que a pesquisadora era professora regente
6. BEMME, Luis Sebastião Barbosa.	2015	Dissertação	Como entendemos a matemática ensinada nos anos iniciais? Com a palavra os licenciandos em matemática	Investigar o modo como os acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, que estão realizando o Estágio Supervisionado, compreendem a Matemática que é estudada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Formação de professores	Espaço formativo: organização de um grupo de estudos com estagiários da licenciatura em matemática da UFSM
7. LUCION, Paula.	2015	Dissertação	A organização do ensino de matemática no contexto de inclusão	Investigar a organização do ensino para a apropriação do conceito de número no contexto de inclusão	Ensino e aprendizagem	Sala de Atendimento Educacional Especializado em que a pesquisadora atuava como Educadora Especial

Quadro 16 - Pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPEMat

(continuação)

8. ZÜGE, Vanessa.	2015	Dissertação	Professores dos anos iniciais do ensino fundamental em formação um olhar a partir de discussões sobre o sistema de numeração decimal no contexto do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Investigar a formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de discussões sobre o Sistema de Numeração Decimal, no contexto de um grupo de trabalho de Orientadoras de Estudos do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Formação de professores	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
9. HUNDERTMARCK, Jucilene.	2017	Dissertação	Processo formativo de professores da experiência do clube de matemática à regência de classe	Investigar o processo formativo de professores no Clube de Matemática amparado na perspectiva da Teoria Histórico Cultural	Formação de professores	Clube de Matemática
10. MARAFIGA, Andressa Widenhoft.	2017	Dissertação	O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na educação infantil	Investigar o processo formativo de futuros professores na organização do ensino na Educação Infantil	Formação de professores	Clube de Matemática, desenvolvido por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subgrupo Interdisciplinar Educação Matemática

Quadro 16 - Pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPEMat

(continuação)

11. TRINDADE, Caroline Rodrigues.	2017	Dissertação	O movimento de ensinar e aprender álgebra no ensino fundamental	Investigar a aprendizagem de alunos do 7º ano, quanto à Equação do 1º grau, a partir dos pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino	Ensino e aprendizagem	Turma de 7º ano em que a pesquisadora era professora de matemática
12. BOROWSKY, Halana Garcez.	2017	Tese	Os movimentos de formação docente no projeto orientador da atividade	Investigar as relações essenciais do movimento de formação docente no projeto Clube de Matemática – na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.	Formação de professores	Clube de Matemática, desenvolvido por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subgrupo Interdisciplinar Educação Matemática
13. FRAGA, Laura Pippi.	2017	Tese	A organização do ensino como desencadeadora da atividade de iniciação à docência: um estudo no âmbito do PIBID – Interdisciplinar Educação Matemática	Investigar o processo de significação da atividade de iniciação à docência no contexto do subprojeto PIBID/InterDEM	Formação de professores	Clube de Matemática, desenvolvido por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subgrupo Interdisciplinar Educação Matemática

Quadro 16 - Pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPEMat

(continuação)

14. POZEBON, Simone.	2017	Tese	A formação de futuros professores de matemática: o movimento de aprendizagem da docência em um espaço formativo para o ensino de medidas	Investigar o processo de significação da atividade de ensino do futuro professor de matemática no movimento de aprendizagem da docência em um espaço formativo para o ensino de medidas	Formação de professores	Estágio supervisionado do curso de licenciatura em Matemática da UFSM
15. PERLIN, Patrícia.	2018	Tese	Constituindo-se professor de matemática: relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado determinantes da aprendizagem da docência	Entender as relações que, estabelecidas no estágio, são determinantes da aprendizagem da docência	Formação de professores	Estágio supervisionado do curso de licenciatura em Matemática do IFFar/Campus Alegre
16. GABBI, Gabriela Fontana.	2018	Dissertação	A formação de futuros professores e o ensino de matemática: dos movimentos para aprendizagem da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Investigar a formação dos futuros professores no curso de Pedagogia-Diurno/UFSM, em relação ao ensino de Matemática	Formação de professores	Curso de Pedagogia da UFSM

Quadro 16 - Pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPEMat

(continuação)

17. SCALABRIN, Thanize Bertolini	2018	Dissertação	De estudante a professor: a formação do futuro professor no contexto do estágio supervisionado	Investigar como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do Estágio	Formação de professores	Estágio supervisionado do curso de licenciatura em Matemática da UFSM
18. SILVA, Sandra Aparecida Fraga da.	2018	Pós-Doutorado	Relatório de Estágio Pós-Doutoral	Estudar o movimento lógico-histórico de conceitos geométricos para organizar ações relativas aos conteúdos geométricos estudados, dando destaque à organizações de Atividades Orientadoras de Ensino – AOE – e ao uso de recursos didáticos	Ensino e aprendizagem e Formação de professores	Projeto de extensão sobre Geometria na Educação Básica

Quadro 16 - Pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPEMat

(continuação)

19. BINSFELD, Carine Daiana	2019	Dissertação	Matemática e infância: o jogo na organização do ensino	Compreender a aprendizagem de futuros professores para Educação Infantil, ao organizar jogos pedagógicos para o ensino de matemática na perspectiva da Teoria Histórico-cultural	Formação de professores	Espaço formativo: organização de um grupo de estudos com participantes do Clube de Matemática sobre a matemática na Educação Infantil
20. GIACOMELLI, Camila Porto	2019	Dissertação	Futuros professores de matemática em aprendizagem para o ensino nos anos iniciais: contribuições de um espaço formativo	Analisar o movimento formativo de futuros professores de matemática, ao estudarem conteúdo dos anos iniciais; de modo específico, o conteúdo das quatro operações básicas	Formação de professores	Espaço formativo: organização de um projeto de extensão com acadêmicos do curso de licenciatura em matemática da UFSM sobre a matemática dos anos iniciais
21. DURGANTE, Patricia Machado.	2019	Dissertação	Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e a organização do ensino das quatro operações matemáticas	Compreender a organização do ensino de professores dos anos iniciais, no que se refere às operações matemática	Formação de professores	Espaço formativo com professores da Educação Básica de uma escola pública do município de Alegrete/RS

Quadro 16 - Pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPEMat

(continuação)

22. CARVALHO, Viviane Espinosa de	2019	Dissertação	Reflexões sobre uma formação inicial de professores que ensinam matemática discutindo o conceito de ângulo	Investigar de que forma acontece uma formação de futuros professores que ensinam Matemática durante a discussão do conceito de ângulo para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Ensino e aprendizagem e Formação de professores	Espaço formativo: organização de um projeto de extensão com acadêmicos da Pedagogia e licenciatura Matemática da UFSM
23. KLEIN, Maiara Luisa.	2020	Dissertação	Futuros professores que ensinarão matemática: espaços formativos como desencadeadores de novos sentidos para a docência	Compreender as aprendizagens que emergem das ações de futuros professores dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, Matemática e Pedagogia, a partir do desenvolvimento de um espaço formativo sobre grandezas e medidas, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	Formação de professores	Espaço formativo: organização de um projeto de com acadêmicos da Pedagogia, licenciatura em Matemática e Educação Especial da UFSM sobre o conceito de Grandezas e Medidas

Quadro 16 - Pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPEMat

(continuação)

24. NORO, Iasmin Martins.	2020	Dissertação	Do aprender ao ensinar álgebra: formação de futuros professores que ensinam matemática	Investigar possibilidades formativas para futuros professores que ensinam Matemática no que se refere ao ensino e aprendizagem de álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Formação de professores	Curso de Pedagogia da UFSM
25. ALMEIDA, Cristiane de	2020	Tese	A significação do ensino de ciências da natureza nos anos iniciais: contribuições do espaço formativo compartilhado para a formação de professores	Compreender ações que podem desencadear a significação do ensino de Ciências da Natureza nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) para o professor quando envolvido em um Espaço Formativo Compartilhado (EFC)	Formação de professores	Espaço formativo: organização de ações compartilhadas com uma professora dos anos iniciais de uma escola pública de Santa Maria/RS
26. MARAFIGA, Andressa Wiedenhoft	2021	Tese	Formação de professoras em Educação Infantil: entrelaçamentos em um processo formativo	compreender como um curso de formação em Educação Infantil, organizado intencionalmente a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pode se constituir como um processo formativo de	Formação de professores	Curso de Formação em Educação Infantil

Quadro 16 - Pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPEMat

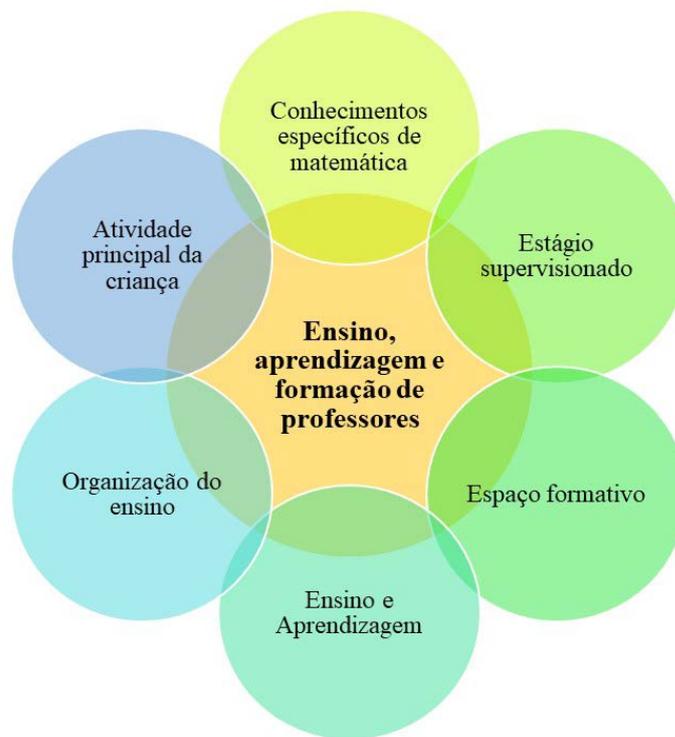
(conclusão)

				aprendizagem da docência, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança		
27. GOLIN, Ana Luiza	2021	Dissertação	As matrizes curriculares do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal de Santa Maria: discussões sobre a formação inicial do professor	investigar elementos nas matrizes curriculares do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Maria que expressam mudanças na formação inicial de professores ocorridas historicamente	Formação de professores	Pesquisa teórica e documental
28. KONZEN, Tanira Eloisa	2022	Dissertação	Formação inicial do professor que ensina Matemática nos Anos Iniciais no Curso de Pedagogia EaD	Investigar aspectos relacionados ao processo formativo, no curso de Pedagogia EaD da UFSM, do futuro professor de anos iniciais que ensinará matemática	Formação de professores	Curso de Pedagogia a distância da UFSM
29. LOSEKANN, Luana Giuliani	2022	Dissertação	Ser professor de educação infantil no município de Agudo/RS em tempos de pandemia	Compreender a reorganização do trabalho pedagógico na Educação Infantil do município de Agudo (RS), em seus Tempos e Espaços, considerando o contexto da pandemia no ano de 2020	Formação de professores	Entrevista com professores de Educação Infantil do município de Agudo/RS

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Relacionadas às ações de pesquisas do GEPEMat, encontramos a materialização de 29 trabalhos em nível de pós-graduação, envolvendo 22 dissertações de mestrado, 6 teses de doutorado e 1 pesquisa de pós-doutorado. Em comum, as pesquisas tiveram como objeto a formação de professores (da inicial até a continuada) e os modos de ensino e aprendizagem na escola, o que traz indícios de que são as duas linhas de pesquisa do grupo que caracterizam o objeto comum das investigações desenvolvidas pelo grupo. Outros desdobramentos também podem ser observados, conforme sistematizamos na Figura 12.

Figura 12 - Objeto comum das pesquisas no GEPEMat e seus desdobramentos



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

As pesquisas, embora com suas particularidades envolvendo as necessidades de cada pesquisador e com o seu sentido pessoal, entrelaçam-se, porque seu objetivo não se encerra na própria investigação, senão, envolve preocupações comuns de todos os participantes do grupo. O que elas apontam é resultado do aperfeiçoamento de novas sínteses produzidas a partir da produção científica já acumulada. Tomando como base os estudos de Vigotski, entendemos que os seres humanos não apenas acumulam sínteses passadas, mas criam ou recriam novas sínteses através delas. Nesta perspectiva é possível inferir que a pesquisa se constitui como uma atividade de formação do pesquisador quando, embora ele tenha objetos particulares, não é

produzida de forma isolada, refletindo intenções comuns, como de um grupo de estudos e pesquisas, o que ficou perceptível pela relação das pesquisas sobre seus objetivos e também da linha que se inserem.

Tal como formam para a pesquisa, identificamos que elas também podem formar para a docência, uma vez que em seus objetivos conseguimos constatar preocupação com o processo de ensino e aprendizagem e com a formação de professores, visto que o modo como elas foram desenvolvidas envolveu professores e futuros professores que, de forma compartilhada, construíram soluções para a problemática apresentada. Assim, podemos dizer que as pesquisas possuem caráter de dupla formação: permitem aprendizagem sobre os modos gerais de desenvolver uma pesquisa científica e, como decorrência, podem propiciar novas qualidades para o desenvolvimento da Atividade Pedagógica. Nesta perspectiva, podemos entender que o pesquisador em educação é também professor em atividade de formação.

Moura (2013), ao chamar atenção para a produção acadêmica de um grupo de estudos e pesquisas, pondera que elas precisam conter ações coletivas com objetivos que se entrelaçam, mobilizando seus participantes para a atividade comum do grupo. Desse modo é essencial que os sujeitos envolvidos com o grupo tenham consciência da importância que cada um tem para o coletivo, o que vai viabilizando ações conjuntas e permitindo que, nesse contexto, novas qualidades formativas sejam adquiridas.

Além da dimensão da atividade de pesquisa, no GEPEMat também estão materializadas ações de atividade com projetos diretamente ligados com a atividade de pesquisa, como iremos apresentar no episódio II.

4.1.2 Episódio II: Projetos no âmbito do GEPEMat

Os estudos de Moura (2013) sobre a cultura do projeto na perspectiva de Boutinet (2002) como uma criação humana para a organização de ações com uma determinada finalidade nos permite entender que seus participantes são sujeitos em atividade, cujas ações no projeto também almejam um fim determinado. Esse fim envolve um conjunto de atividades que terá como premissa a satisfação de necessidades de cada sujeito e seu conjunto. Assim,

se atentamos para o conceito de projeto como o desenvolvimento do homem, de que está nele a potencialidade de – diante de necessidades que lhes são impostas – criar os modos de satisfazê-la, então podemos ver a criação do projeto como uma dimensão do humano que organiza os processos de trabalho. (MOURA, 2013, p. 4)

Entendemos que as ações do projeto também podem ser uma atividade, pois produzem novas transformações nos sujeitos participantes, do mesmo modo que produzem novas sínteses de conhecimentos sobre um determinado tema. Dessa maneira, o plano ideal de um projeto envolve um conjunto de ações que deverão ser mobilizadas para objetivar o antes idealizado e, por isso, assemelha-se com a estrutura da atividade. É pelo compartilhamento dessas ações que novas qualidades formativas vão sendo atribuídas aos seus participantes e novos conhecimentos vão sendo produzidos.

Nessa dimensão, buscamos no portal de projetos⁴³ da UFSM, no espaço de acesso público, registros dos projetos que foram desenvolvidos pelo grupo desde sua criação. Eles foram lidos em sua íntegra e algumas de suas informações estão sintetizadas no Quadro 17.

Quadro 16 - Projetos desenvolvidos no âmbito do GEPEMat

(continua)

	Registro	Título	Natureza	Início	Situação⁴⁴	Participantes
1	024475	Materiais didático pedagógicos para o ensino e a aprendizagem da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	Pesquisa	2009	Concluído	9
2	027148	Educação Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Extensão	2010	Concluído	7
3	027154	Oficina de Idéias para ensinar e aprender matemática na escola	Pesquisa	2010	Concluído	10
4	032932	Oficinas pedagógicas: um espaço de desenvolvimento das metodologias do ensino Ensino Fundamental: Princípios e práticas da organização do ensino	Extensão	2012	Concluído	13

⁴³ Para acessar o portal de projetos, basta clicar no endereço < <https://portal.ufsm.br/projetos/index.html> > e acessar o ícone 'acesso público'. Restringimos nossa busca pelo nome da professora Dr.^a Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, escolhendo três tipos de função: colaborador, orientador e coordenador visto que nosso lócus envolve os sujeitos que participam do GEPEMat sob sua orientação e coordenação.

⁴⁴ A situação dos projetos refere-se ao levantamento feito no ano de 2020. Assim, pode haver projetos encerrados desde lá e novos que foram criados após esta busca.

Quadro 17 - Projetos desenvolvidos no âmbito do GEPEMat

(continuação)

5	032434	Educação matemática nos anos iniciais do	Pesquisa	2012	Concluído	15
6	031326	A Educação Matemática e a Teoria Histórico-Cultural	Pesquisa	2012	Concluído	5
7	032932	Oficinas pedagógicas: um espaço de desenvolvimento das metodologias do ensino	Extensão	2012	Concluído	13
8	034830	I seminário de práticas e pesquisas em educação matemática	Extensão	2013	Concluído	5
9	035225	A formação de professores no curso de licenciatura em matemática da UFSM	Ensino	2013	Concluído	25
10	035816	Educação matemática nos anos iniciais: discutindo práticas na sala de aula	Extensão	2013	Concluído	9
11	035814	Os princípios da atividade orientadora de ensino para a organização do ensino de matemática nos anos iniciais	Extensão	2013	Concluído	8
12	035878	UFSM e pacto nacional pela alfabetização na idade certa: área de educação matemática	Extensão	2013	Concluído	48
13	037027	Seminário de Práticas e Pesquisas em Educação Matemática	Extensão	2014	Concluído	10
14	037947	Seminário: Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: princípios e práticas da organização do ensino	Extensão	2014	Concluído	19
15	038072	Educação Matemática no Ensino Fundamental: Constituinte um espaço de formação	Extensão	2014	Concluído	5

Quadro 17 - Projetos desenvolvidos no âmbito do GEPEMAT

(continuação)

16	042257	Educação Matemática e a Teoria Histórico-Cultural: princípios norteadores para o ensino e a pesquisa	Extensão	2016	Concluído	9
17	042694	A licenciatura em matemática em questão: de que formação falamos?	Pesquisa	2016	Concluído	34
18	042408	Clube de Matemática	Extensão	2016	Concluído	49
19	042400	Escola e universidade: parceria visando a formação de professores de matemática	Extensão	2016	Concluído	30
20	048070	Oficinas Pedagógicas de Matemática	Extensão	2017	Concluído	17
21	049024	Geometria e movimento lógico-históricos de seus conceitos	Extensão	2018	Concluído	10
22	049182	O ensino e a aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental: desafios e possibilidades	Ensino	2018	Andamento	22
23	050168	Matemática na educação infantil? O jogo como orientador da atividade pedagógica	Pesquisa	2018	Concluído	6
24	050030	Conhecendo a matemática ensinada nos anos iniciais	Extensão	2018	Concluído	4
25	051528	Descobrimo e aprendendo sobre Educação Infantil	Extensão	2019	Concluído	3
26	051784	Oficinas Pedagógicas de Matemática – Ensino Médio	Extensão	2019	Concluído	12
27	052579	Medidas no Ensino Fundamental: o que se ensina na escola?	Extensão	2019	Concluído	4
28	053038	Escola de inverno de educação matemática & escola de inverno de ensino de física	Extensão	2019	Andamento	12

Quadro 17 - Projetos desenvolvidos no âmbito do GEPEMat

(continuação)

29	053660	Clube de Matemática: caminhos para o ensino na Educação Básica	Extensão	2020	Andamento	14
30	053958	O curso de Licenciatura em Matemática: entre propostas e processos formativos	Pesquisa	2020	Andamento	9
31	053834	Atividade Pedagógica: entrelaces do Ensino e da Aprendizagem na Educação Básica	Pesquisa	2020	Andamento	16
32	054839	Matemática no Ensino Médio	Extensão	2020	Andamento	2
33	054490	As matrizes curriculares do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal de Santa Maria: discussões na formação inicial do professor	Pesquisa	2020	Andamento	2
34	054449	O afeto-cognição e a formação da personalidade de professores em um grupo de pesquisa	Pesquisa	2020	Andamento	2
35	054456	O estágio supervisionado e o ensino de matemática nos anos iniciais	Pesquisa	2020	Andamento	2
36	054457	A organização do Tempo e do Espaço das crianças de Educação Infantil e a apropriação da cultura mais elaborada	Pesquisa	2020	Andamento	2
37	054455	Constituindo-se pesquisador: o grupo de pesquisa como espaço de formação	Pesquisa	2020	Andamento	2

Quadro 17 - Projetos desenvolvidos no âmbito do GEPEMat

(conclusão)

38	054830	Oficinas Pedagógicas de Matemática: discutindo sobre ensino e aprendizagem	Extensão	2020	Andamento	5
----	--------	--	----------	------	-----------	---

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Nossa busca resultou em 38 projetos que circundam a história do GEPEMat desde seus primórdios no ano de 2009 até o ano de 2020, expressando o movimento histórico das ações do grupo. Percebemos que a necessidade comum do grupo em relação ao ensino e aprendizagem da matemática e a formação de professores, tal como pudemos identificar nas pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado desenvolvidas pelo grupo, pode ser constatada também nos seus projetos. O quadro traz indicativos de preocupações do grupo para/com a sociedade, revelando que

[...] os projetos possuem características que demonstram o compromisso do grupo em estreitar os laços entre Universidade e Escola de modo que privilegiam não somente a organização, o desenvolvimento e a avaliação de ações de ensino da disciplina com os estudantes, como também formação de professores que ensinam Matemática na Educação Básica. (LOPES *et al.*, 2019, p. 3)

Podemos notar que a estreita relação com a Educação Básica aparece nos projetos de diferentes naturezas, o que coincide com a nossa defesa de que a universidade como instituição social e promotora do conhecimento científico precisa aproximar-se da realidade da sociedade, que aqui no nosso caso é a rede básica de ensino. Nesta perspectiva, o GEPEMat pode representar uma célula viva da sociedade, pois, para além dos projetos serem necessidades do grupo, são necessidades sociais, visto que respondem também a problemas e desafios que a escola enfrenta diariamente.

Esta relação entre universidade e escola, na qual a interação entre diferentes sujeitos possibilita a aprendizagem de todos, indica que o grupo está cumprindo sua responsabilidade social com a sociedade, e a tríade pesquisa-ensino-extensão materializou ações desta natureza a partir de diferentes projetos que foram sendo desenvolvidos desde sua criação. Contudo, embora os projetos apresentem essa relação entre universidade e escola – o que indica que eles possam ter promovido aprendizagem docente para aqueles que deles participaram –, inferimos que não significa que os projetos se tenham desenvolvido na perspectiva do coletivo em acordo

as ideias de Petrovski (1986), visto que, pela movimentação de seus participantes indicada no Quadro 17, percebemos que nem todos participaram de todos eles.

Não temos a perspectiva de discutir cada um dos projetos em sua singularidade; todavia, pela leitura deles, de um modo geral, podemos perceber algumas ações realizadas que possam ter contribuído para o processo de formação dos sujeitos que deles participam/participaram:

- *Sobre os projetos de pesquisa:* objetivam propiciar aos seus participantes a possibilidade de olhar criticamente para os materiais didáticos; aproximar os estudos da Teoria Histórico-Cultural com a matemática, em especial, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; estudar um referencial teórico e metodológico para a organização do ensino – a Atividade Orientadora de Ensino (AOE); investigar a organização de um curso de licenciatura (estrutura, currículo, matriz curricular, processo de ensino e aprendizagem); e inserir-se na atividade de pesquisa, desde o curso de formação inicial.
- *Sobre os projetos de extensão:* buscam oportunizar que os estudantes da graduação possam relacionar teoria com prática pela inserção no ambiente escolar; permitir que os professores atuantes participem como cofomadores, bem como realizem uma formação continuada, pela possibilidade de retornar a uma formação institucionalizada (formal) e aprender sobre a organização do ensino pelo processo de planejamento e desenvolvimento de ações na escola.
- *Sobre os projetos de ensino:* tencionam permitir discussões e aprendizagens envolvendo o processo de ensino e aprendizagem para melhorar e aperfeiçoar a prática pedagógica; repensar os modos de ensinar matemática; e estudar o movimento lógico-histórico dos conceitos que fazem parte do currículo escolar.

Sabemos que as ações dentro de cada um dos projetos foram diferentes, com objetivos específicos. Porém, podemos notar que há uma relação entre eles, e isso está diretamente vinculado com a atividade comum do GEPEMat, conforme apresentado anteriormente, sendo os projetos seus desdobramentos. Essas diferentes ações têm conexão com o sentido pessoal atribuído por cada participante em cada um dos projetos, e isso é resultado da história de vida de cada um de nós, que vai nos constituindo como humanos. A dinâmica da atividade de um projeto pode ser, assim, uma ação política e científica de um país, que define os modos de produção do conhecimento para melhorar a qualidade de vida da comunidade e da sociedade como um todo.

Além dos projetos, no GEPEMat também se materializaram ações em programas institucionais, relacionados aos projetos como órgão de fomento, o que também trouxe contribuições para produção do conhecimento científico e desenvolvimento do humano, uma vez que contou com a participação de sujeitos com diferentes formações e de diferentes regiões do Brasil. Comentaremos brevemente sobre esses programas de desenvolvimento institucional no episódio III.

4.1.3 Episódio III: Programas no âmbito do GEPEMat

Ao entendermos que a cultura e o conhecimento científico acontecem pela satisfação de necessidades, mediada por atividades coletivas, temos a compreensão de que os programas e as redes de pesquisa por eles consolidadas têm a finalidade tanto de se apropriar-se de conhecimentos quanto de produzir novos para melhoria – no caso da educação – da qualidade do ensino brasileiro. A partir da menção dos sujeitos de pesquisa, no momento de apreensão dos dados, sobre a importância de alguns programas em sua formação, buscamos, nos arquivos do GEPEMat e no diretório de pesquisas da CAPES,⁴⁵ envolvimento do grupo com ações desta natureza. Com os dados oriundos desses arquivos do grupo e fornecidos pela plataforma, destacamos no Quadro 18 três programas que fizeram parte da trajetória do GEPEMat e, de algum modo, foram sinalizados como indicativos de aprendizagem e formação.

Quadro 17 - Programas e redes de pesquisa no âmbito do GEPEMat

(continua)

Programa	Período	Intenções
Mapeamento e estado da arte da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina matemática - CNPQ-universal.	2014-2016	O programa teve como intenção mapear e descrever as produções científicas brasileiras que tiveram como foco o professor que ensina matemática, de programa de pós-graduação stricto sensu, das áreas de Educação e Ensino de todas as regiões do Brasil.
Observatório da educação/capes - edital 2010/UFSM-UFG-USP: Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino	2010 – 2014	O observatório de Educação, desenvolvido em parceria com outras instituições de Ensino Superior, teve como intenção investigar e compreender o desempenho dos estudantes da Educação Básica, materializados nos Índices de Desenvolvimento da Educação

⁴⁵ Para obter as informações a respeito do grupo, basta acessar o *link* <http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf> e escrever na busca “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática”.

Quadro 18 - Programas e redes de pesquisa no âmbito do GEPEMat

(conclusão)

Fundamental: princípios e práticas da organização do ensino		Básica (IDEB), pensando sobre a organização curricular de matemática.
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID	2014 – 2018	O PIBID é um programa de âmbito nacional que tem como foco propiciar que os estudantes dos cursos de licenciatura aperfeiçoem sua formação podendo relacionar teoria com prática, a partir da concessão de bolsas para estudantes da graduação, professores supervisores da rede básica e professores coordenadores das instituições de Ensino Superior.

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir dos registros no diretório de pesquisas da CAPES.⁴⁶

Os dois primeiros podem se caracterizar como interinstitucionais, pelo envolvimento de sujeitos de diferentes instituições. O terceiro se refere a um programa institucional, já que sua implementação segue orientações do Governo Federal no que diz respeito ao planejamento dos temas propostos em cada ciclo, com a duração de quatro anos.

O GEPEMat insere-se nesse espaço com a realização dos projetos citados no Quadro 18, com ações de pesquisa, ensino e extensão, voltados à formação de professores e ao ensino e aprendizagem de matemática na Educação Básica e no Ensino Superior. Desses programas, resultaram dissertações e teses, como apresentamos no episódio anterior, o que atende a possibilidade de progresso científico e formação para aqueles que desses programas fizeram parte. Não é nossa intenção argumentar as ações específicas de cada um deles, mas apresentar a síntese de suas intenções, na perspectiva de pensá-los como uma ação de formação docente e para pesquisa.

Nessa dinâmica de ações e interações se estabelece a relação da tríade sujeito-atividade-finalidade, podendo ser esse movimento uma atividade. Reafirmando os dizeres de Moura (2013) sobre um projeto constituir-se como uma atividade, aqui como uma atividade educativa, entendemos que essas ações de ensino, pesquisa e extensão em pesquisas científicas, projetos e programas, dá a possibilidade de o pensamento teórico se desenvolver como práxis humana. Desse modo, vemos na estrutura da atividade um fundamento de orientação e organização de

⁴⁶ Estes dados se referem a sistematização feita até julho de 2022. Todavia, no momento de análise da tese um novo projeto interinstitucional estava sendo formalizado.

formação docente, segundo o qual um grupo de estudos e pesquisas é um contexto formativo, quando as diferentes ações aqui mencionadas são concebidas como atividades e transformam cada um dos sujeitos que dele participam, bem como o conhecimento científico abarcado por cada uma de suas ações.

A recuperação da história das pesquisas, dos projetos e dos programas realizados ao longo da história do grupo permite-nos compreendê-lo como um espaço não só da aprendizagem da função social do professor, como também um projeto de formação humana, pois acreditamos que suas ações não só modificam os sujeitos para o desenvolvimento do seu trabalho, como também podem transformar no sujeito uma nova qualidade que, ao ser modificado, poderá modificar também a sua realidade. Isso significa que consideramos que um grupo de estudos e pesquisas tem potencial para formar uma nova personalidade na perspectiva da coletividade, visto que toma como premissa uma formação na perspectiva do coletivo e promove ações que permitam aos seus sujeitos participantes desenvolverem novas qualidades na participação de projetos de diferentes naturezas.

O potencial formador nessas diferentes ações está na possibilidade da aprendizagem não só individual como coletiva na perspectiva de Vigotski, uma vez que são premissas do grupo a coletividade e o compartilhamento. E, nesse sentido, podemos compreender que as ações desenvolvidas por ele constituem não só sua história, mas também a de seus participantes, por ser construída com eles. O processo histórico do grupo reside na compreensão de que os sujeitos constroem a realidade que os compõe, e assim a história do grupo só existe porque foi construída com os sujeitos que dele participam.

Assim, ao fazermos essas notas da história do GEPEMat, suas produções e projetos, procuramos mostrar como ela pode contribuir para a formação dos sujeitos que fazem e fizeram parte dela. Os episódios mostraram diferentes ações realizadas pelo grupo, que refletem objetivos que são sociais e podem levar seus participantes a humanizarem-se. Para atuarem nesse papel formador, tais notas necessitam de um modo de organização, pois em acordo com as ideias de Petrovski (1986) sobre o coletivo, a orientação do grupo no que se refere à direção de suas ações é importante para que ele trilhe um caminho coeso, e é isso que desvendaremos no próximo isolado.

4.2 ISOLADO II - A CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO: PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO GRUPO

Propomo-nos a discutir neste isolado sobre a organização do grupo em diferentes tipos de encontros, a fim de contextualizar o leitor sobre as ações do grupo, pelas quais identificamos potencial formativo para a docência. Nos episódios que iremos apresentar, comentaremos, de forma breve, sobre a dinâmica de cada um desses espaços, que denominaremos como “espaços formativos”, por percebermos que eles possuem característica de formação. Desenhamos esse movimento de encontros no Quadro 19.

Quadro 18 - Organização do Isolado II

Episódios	Cenas	Fonte da apreensão da realidade empírica
Episódio I: O Clube de Matemática	Retrato I: Organização do Clube de Matemática	Relatos dos participantes
	Cena I: O Clube de Matemática na trajetória formativa de suas participantes	RE_01_2020 e RE_02_2020
Episódio II: O encontro com o núcleo	Cena I: Índícios de sentido em participar dos encontros com o núcleo	RE_03_2022
Episódio III: O encontro do grupo de orientandos	Cena I: O grupo como um coletivo de fortalecimento	RE_01_2020
Episódio IV: Recomendações do grupo	Retrato I: Recomendações sugeridas pela líder do grupo	Arquivo produzido e disponibilizado pela líder do grupo
	Retrato II: Recomendações implícitas – inesperados	Elaborado pela pesquisadora a partir dos relatos das participantes do grupo

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Compreendemos que é o modo como um grupo se organiza que dará a possibilidade de ele tornar-se referência para os professores quando estes pensam na organização de sua Atividade Pedagógica. As ações realizadas pelo grupo pautam-se no pressuposto da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), uma proposta teórica e metodológica que orienta a organização do ensino na escola. Tomada como pressuposto teórico e metodológico, a AOE orienta a organização do ensino na escola, o que demanda do professor a intencionalidade pedagógica voltada à apropriação do conhecimento a partir de seu movimento lógico-histórico. Todavia, é com os estudos com o GEPEMat que o professor em formação inicial, em parceria com o professor atuante, poderá dessa proposta de organização do ensino se apropriar, compreendendo

que o ensino intencional nessa perspectiva envolve estudo de seu aspecto teórico, estudo do conceito que irá trabalhar, planejamento da situação desencadeadora de aprendizagem, escolha do recurso metodológico a ser utilizado e avaliação. Nas palavras de Moura *et al.* (2010, p. 207-208),

a natureza particular da atividade de ensino, que é a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo, dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente, de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Desta forma, a AOE orienta um conjunto de ações na sala de aula, que envolvem os conteúdos materializados no currículo escolar, contendo elementos que permitem a professor e estudante desenvolverem seu pensamento teórico. Como dupla dimensão formadora, permite

- **A formação do estudante**, que ao ser sujeito na atividade de aprendizagem se apropria do conhecimento teórico, desenvolvendo-se, transformando-se, humanizando-se, no movimento de análise e síntese inerente ao processo de solução do problema de aprendizagem da AOE;
- **A formação do professor**, que tem por objetivo ensinar o aluno e que, entretanto, nas discussões coletivas, no movimento dos motivos de sua atividade, das ações, operações e reflexões que realiza, aprende a ser professor aproximando o sentido pessoal de suas ações da significação da atividade pedagógica como concretizadora de um objetivo social. (MOURA *et al.*, 2010, p. 226)

Estes fundamentos, ancorados na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, indicam um modo de ação que pode levar a escola a cumprir seu papel social como uma instituição que deve propiciar às novas gerações o conhecimento historicamente acumulado. Assim, a AOE é o modo pelo qual o professor organiza o ensino e é o modo pelo qual o estudante se apropria dos conhecimentos científicos. De tal modo, para o GEPEMAT, a AOE instrumentaliza, fundamenta e orienta as ações do grupo, o que permite aos envolvidos se apropriarem de um modo geral de desenvolver a Atividade Pedagógica e pode contribuir para que a personalidade coletivista se desenvolva, a partir da unidade afetivo-cognitiva constituída neste processo.

As ações do grupo, planejadas e desenvolvidas por seus integrantes nos mais diversos espaços e contextos em que o GEPEMAT se insere e realiza práticas, tomando como base o conceito de atividade que envolve necessidades, motivos, objetivos, ações e operações, promovendo diferentes tipos de encontros: Clube de Matemática, encontro com o Núcleo,

encontro dos orientandos e um encontro mensal geral⁴⁷. Sintetizamos essa dinâmica no Quadro 20.

Quadro 19 - Dinâmica dos encontros do GEPEMat

Clube de Matemática	Encontro com o Núcleo	Encontro dos orientandos	Encontro geral
Nesse encontro reúnem-se bolsistas da iniciação científica, acadêmicos da pós-graduação que colaboram com o projeto e professores das escolas parceiras. De forma compartilhada, realizam ações de estudo, planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações de ensino de matemática nas escolas parceiras do projeto.	Neste encontro os participantes do GEPEMat reúnem-se com outros grupos de pesquisa de outras instituições de Ensino Superior, cujos orientadores integram o GEPAPe, para estudar sobre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pensando no processo de ensino e aprendizagem da matemática.	O encontro dos orientandos acontece semanalmente, e dele participam acadêmicos da graduação e pós-graduação, para discussões sobre suas pesquisas, estudos teóricos e trocas de experiências.	Este encontro acontece uma vez ao mês com todos os participantes do GEPEMat, orientados pelos quatro professores que participam dele na UFSM. Acolhe momentos de trocas, partilhas de experiências, projetos e estudos relativos às práticas de ensino e aprendizagem da matemática na Educação Básica.

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Além desta dinâmica mais pontual de encontros, somam-se às ações do GEPEMat projetos de ensino, pesquisa e extensão. Assim, os participantes têm possibilidade de inserir-se nesses projetos e participar também dos encontros específicos que envolvem cada um deles. Aqui fizemos destaque ao projeto Clube de Matemática, por ser o mobilizador de todos os demais desdobramentos. Simboliza a história do grupo desde o ano de 2009 e apareceu como relevante nas falas das participantes desta tese. Outros espaços acolhem eventos da área da Educação e da Educação Matemática, bem como palestras e oficinas onde se compartilham pesquisas e experiências já desenvolvidas pelo grupo, nas quais seus membros podem se inserir.

⁴⁷ Os encontros semanais de projetos e estudos aqui relatados envolvem o grupo de orientandos e participantes de projetos orientados pela professora Dr.^a Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes. Já o encontro geral acolhe os quatro professores que participam do GEPEMat e seus orientandos e participantes de projetos.

Em 2020, em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus, as dinâmicas de encontros tiveram de se adaptar a um novo modelo emergencial exigido: os encontros remotos e virtuais. Desde março do referido ano, quando as ações presenciais foram suspensas como medida protetiva de contágio e disseminação da doença (COVID-19), os encontros mensais gerais foram cancelados, e por isso não teremos dados referentes a eles. Mantiveram-se os encontros semanais dos participantes envolvidos com projetos e pesquisas coordenados pela professora Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes – líder do GEPEMat –, realizados no ambiente virtual de aprendizagem, Google Meet.

Embora apresentemos diferentes tipos de encontros que fazem parte das ações de organização do grupo, neste isolado sistematizamos episódios de formação referentes aos encontros que aconteceram no contexto em que os dados da pesquisa foram apreendidos, compreendendo os anos de 2020 e 2021.

4.2.1 Episódio I: O Clube de Matemática

O Clube de Matemática, também conhecido como CluMat, é um projeto pioneiro na história do GEPEMat, visto que ele marca, também, o início das ações do grupo desde sua criação em 2009. Sabemos que a ideia de desenvolver clubes é presente em diferentes linhas teóricas da educação, todavia, o nosso CluMat tem como base os princípios da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e a proposta teórica e metodológica da Atividade Orientadora de Ensino. A história do Clube de Matemática⁴⁸ trilha por outras instituições que fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe), ali desenvolvido de modos diferentes, mas com algo em comum: as premissas teóricas que os orientam.

Este episódio inicia com um breve histórico do clube no GEPEMat, por entendermos que não há como pensar nas ações do grupo e em suas contribuições para a formação docente sem falar dele. O episódio é composto por duas cenas: na primeira sistematizamos, a partir de documentos e relatórios do grupo, as ações presentes no clube; e, na segunda, reunimos percepções das participantes que destacaram a importância dele na sua trajetória formativa.

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o CluMat teve início como um projeto de extensão coordenado pela Prof. Dr.^a Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, em uma escola pública estadual do município de Santa Maria/RS. Iniciou suas ações com duas

⁴⁸ Para conhecer a história do Clube de Matemática, sugerimos a leitura do capítulo quatro da tese de doutorado de Borowsky (2017) e do artigo publicado pelo idealizador do projeto, Moura (2021). Ambos os trabalhos estão presentes em nossa lista de referências.

acadêmicas do curso de Pedagogia da UFSM, que desenvolviam propostas de matemática semanalmente em parceria com a professora regente, parceira do projeto. Ao longo do tempo, o CluMat se constituiu como um espaço potencializador da formação docente, e no ano de 2011, passou a ser uma das ações do programa Observatório da Educação (OBEDUC) e ampliou suas ações para três escolas públicas, contando com a participação de mais acadêmicos da graduação dos cursos de Pedagogia e Matemática Licenciatura e da pós-graduação em Educação, proporcionando que mais sujeitos pudessem se formar nesse espaço.

Em 2014, a partir do edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFSM), o CluMat passou a ser realizado em mais três escolas públicas de Santa Maria, contando com a participação de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática e Educação Especial, o que o caracterizou como um projeto interdisciplinar de Educação Matemática, por ter a participação de três cursos de licenciatura. De 2009 até o ano de 2018 (ano de encerramento do edital do PIBID), muitos sujeitos estiveram envolvidos com as ações do CluMat, iniciando sua trajetória na graduação, dando continuidade na pós-graduação ou na supervisão do projeto como docente na escola pública de Santa Maria/RS, o que nos indica a potencialidade formativa do CluMat na vida dos futuros professores e professores que participaram dele ao longo desses anos.

De 2018 até o presente momento, o CluMat tem sofrido os impactos dos cortes governamentais em projetos educativos, o que foi, ao longo dos últimos quatro anos, diminuindo a possibilidade de participação dos sujeitos, devido aos poucos recursos investidos na educação, o que conseqüentemente diminui a quantidade de bolsas de iniciação científica das universidades públicas brasileiras. Mesmo sem muitos recursos financeiros, o CluMat continuou desenvolvendo ações nas escolas parceiras, contando com a participação de dois bolsistas e seus colaboradores. Nos anos de 2020 e 2021, como consequência da pandemia mundial, o CluMat parou de desenvolver as ações de forma presencial nas escolas, passando a pensar práticas de matemática de forma remota. Outro projeto vinculou-se a ele – o Programa de Licenciaturas (PROLICEN)⁴⁹ –, e duas bolsistas deste projeto e as colaboradoras da pós-

⁴⁹ “Durante os meses de março a abril do ano de 2020, o CluMat teve de modificar sua atuação em virtude da pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19). Dessa forma, suas ações pautaram-se em auxiliar na estruturação de propostas, envolvendo o conhecimento de matemática, para o Ensino Emergencial Remoto, se inserindo no Programa de Licenciaturas (PROLICEN), cujo principal propósito é a integração de discentes dos cursos de licenciatura nas escolas, cuja intenção é aproximar os acadêmicos da graduação às práticas pedagógicas docentes, da mesma forma, proporcionar acesso à aprendizagem escolar para aqueles educandos da Educação Básica que se deparam com a ausência do acesso à internet em seus lares em tempos de ensino remoto. Desse modo, por meio do programa PROLICEN, o projeto foi contemplado com duas bolsas, tendo como bolsista uma acadêmica do curso de Pedagogia e uma acadêmica do curso de Matemática licenciatura” (ZWIRTES *et al.*, 2021), p. 95).

graduação passaram a desenvolver o CluMat. A partir de 2022, com o retorno das atividades presenciais, o CluMat voltou a desenvolver ações de forma presencial nas escolas de Santa Maria.

Por ser um marco na história do GEPEMat, direcionamos nosso olhar para as ações do CluMat e para o modo como os participantes destacam sua relevância no seu processo formativo. O retrato a seguir, no Quadro 21, apresenta as ações de organização do CluMat.

Quadro 20 - Retrato 4.2.1.1: Organização do Clube de Matemática

Descrição do retrato 4.2.1.1: Nesta cena, apresentamos a organização do CluMat por meio de suas diferentes ações.	
Ação I: Estudos teóricos	Nos encontros teóricos os clubistas estudam os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade e Atividade Orientadora de Ensino, podendo se aproximar do conhecimento teórico sobre o desenvolvimento humano, bem como, de conhecimentos relacionados à matemática e Atividade Pedagógica.
Ação II: Encontro de planejamento	As situações desencadeadoras de aprendizagem são pensadas no encontro de planejamento. Neste encontro, os clubistas estudam a síntese histórica do conceito que irão trabalhar a fim de compreender a necessidade humana de sua elaboração. Posterior a este movimento, se pensa a situação desencadeadora, bem como, a forma como ela será apresentada.
Ação III: Encontro de produção de materiais	Após a organização do planejamento, os clubistas se reúnem num outro momento para a preparação da situação que será desenvolvida. Para isso, elaboram materiais sensoriais que auxiliarão as crianças na compreensão do problema desencadeador, bem como, jogos pedagógicos que serão desenvolvidos complementando a situação desencadeadora de aprendizagem.
Ação IV: Desenvolvim ento de ações na escola	Semanalmente, os clubistas vão até a escola parceira desenvolver atividades dentro do CluMat. Este momento é realizado no horário de aula das crianças, contando com o apoio e acompanhamento da professora regente da turma.
Ação V: Encontro de avaliação	Depois de desenvolver as propostas na escola, cada clubista registra suas reflexões sobre o trabalho realizado. Em um encontro coletivo, essa avaliação é compartilhada e organiza-se uma reflexão coletiva, descrevendo sobre as percepções referentes à proposta, indicativos de aprendizagem, encaminhamentos e próximas ações.
Ação VI: Eventos, oficinas e palestras	Os clubistas sempre foram incentivados a participar de eventos regionais, nacionais e internacionais. Nesses eventos, geralmente é apresentado um relato de experiência das ações desenvolvidas, cuja escrita é compartilhada entre os clubistas que serão autores do trabalho. Além disso, há a possibilidade de participarem de oficinas e palestras que são realizadas pelo GEPEMat em eventos acadêmicos ou como ação de formação para professores.

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir de documentos do grupo.

Uma questão que gostaríamos de considerar a respeito dessas ações é que as propostas não são pensadas como ações individuais, mas compartilhadas, buscando chegar a um resultado que seja do coletivo. Acreditamos que o desenvolvimento dessas ações em interação com os demais participantes pode dar condições para que a aprendizagem dos sujeitos envolvidos ocorra, corroborando os estudos de Lopes (2009, p. 95), que afirma que “na prática docente, a elaboração coletiva das atividades dará condições aos professores de utilizarem a teoria de modo apropriado, visando a busca da melhoria das condições de aprendizagem”.

As ações desenvolvidas como atividade comum ou atividade compartilhada, assumindo o conceito de atividade de Leontiev, têm no compartilhamento entre os sujeitos envolvidos seu objetivo principal. É por meio delas que diferentes sujeitos com diferentes formações trocam pontos de vista e constroem significados que atribuem sentido não só para si como também para o coletivo. Desse modo, a forma coletiva das ações do CluMat pode contribuir para que os sujeitos se transformem e tomem essas ações como orientadoras de sua prática educativa, desempenhando um papel importante não só em sua formação como professor ou professora, mas também como sujeito humano.

Há de se considerar que possivelmente nem todos os integrantes do CluMat participaram das atividades com o objetivo de aprender sobre a organização do ensino de matemática. Todavia, o fato de se inserirem em um projeto que os coloca diante de um processo formativo que exige a realização de ações docentes, pode levá-los a modificar seus motivos iniciais de apenas compreensíveis para geradores de sentido (LEONTIEV, 1978), fazendo sua participação constituir-se como aprendizagem sobre a docência.

Pelos relatórios percebemos que algumas ações são comuns, o que pode nos indicar um modo geral de ação (RUBSTOV, 1996) do grupo que se mantém. Nessas diferentes ações que expusemos conseguimos identificar possibilidades de aprendizagem da docência proporcionadas pelas ações sempre realizadas de forma compartilhada, e disso podem advir novas formas de perceber o papel do professor e sua atividade de ensino.

Na apreensão dos dados empíricos da pesquisa a presença do CluMat na trajetória das participantes ficou em evidência e, por isso, apresentaremos na cena seguinte (Quadro22) relatos de algumas delas, que destacam as “marcas” do clube em seu processo formativo e como inspiração para o desenvolvimento de seu trabalho.

Quadro 21 - Cena 4.2.1.1: O Clube de Matemática na trajetória formativa

<p>Descrição da Cena 4.2.1.1: Nesta cena, apresentamos excertos do relato escrito desenvolvido com as participantes do GEPEMat, onde elas escrevem sobre ações do grupo que consideram importantes para o seu processo de formação e dentre seus destaques, o Clube de Matemática aparece como relevante.</p>
<p>1. Maria Alice: Clube de matemática! Esse projeto deu início ao conhecimento escolar, me aproximando das práticas, das crianças, do processo de estudar, planejar, desenvolver e refletir!</p> <p>2. Scarlett: Acredito que a principal ação foi o projeto de extensão "Clube de Matemática", o qual fui bolsista em 2019. O projeto foi responsável por ampliar minha percepção em relação ao ensino e aprendizado de matemática nos anos iniciais e foi o principal influenciador de estar cursando Pedagogia [como segunda licenciatura].</p> <p>3. Elisa: Hoje participo das ações do projeto Clube de Matemática, onde atuo como professora da escola. [...] ⁵⁰Continuo participando pois me sinto parte deste coletivo onde tanto aprendi e continuo aprendendo, como professora em constante formação.</p> <p>4. Krupskai: Considero a participação no GEPEMat essencial na minha atividade docente. Foi no grupo que tive a oportunidade de aprender sobre a docência na Educação Básica com o Clube de Matemática, sobre formação de professores em projetos como o OBEDUC, pude orientar pesquisas de iniciação científica e orientar acadêmicas de iniciação à docência. Todas essas experiências estão presentes no meu fazer pedagógico na minha instituição.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (RE_01_2020 e RE_02_2020).

É pelo entendimento do papel da atividade compartilhada e do coletivo (PETROVSKI, 1986) na formação do sujeito – pois é pela atividade que se cria sentido pessoal sobre o que se realiza – que observamos nessa cena as potencialidades do CluMat como um espaço de aprendizagem da docência, como descrevem quatro participantes que já foram, em algum momento de sua trajetória formativa, clubistas. A forma como o projeto se organiza e realiza suas diferentes ações pode criar condições para que, pela atividade do clube, seus participantes o tenham como uma referência na ação docente.

Maria Alice e Scarlett (falas 1 e 2), demonstram que o CluMat lhes deu condição de compreender o seu papel na educação. Entendemos que o exercício das várias ações que constituem a profissão docente é condição essencial para que os futuros professores compreendam o seu papel como profissionais da educação. Os excertos das participantes indicam que as ações que apresentamos no retrato 1, oportunizadas pelo projeto do CluMat como um espaço de aprendizagem, permitem que no seu desenvolvimento coletivo seja possível a aprendizagem da docência. Condizentes com as reflexões de Moura (2021, p. 14), entendemos que,

⁵⁰ Esta expressão “[...]” se refere ao recorte de falas feito pela pesquisadora, na busca por apresentar aquilo que mostra os acontecimentos relevantes para sua análise.

ao propiciarmos as condições de que os alunos ajam de forma colaborativa na condução das atividades planejadas coletivamente estamos colocando em prática uma visão de educação que entende que o desenvolvimento da educação escolar deve ser necessariamente um processo partilhado em que se complementam diferentes saberes coordenados por um projeto pedagógico. Essa é a maneira que poderá possibilitar o entendimento da escola como uma comunidade de aprendizagem.

E, ao constatarmos também que antigas clubistas voltam a se inserir no clube, agora como professoras regentes, e que ele inspirou a criação de outros clubes em outras IES, por ter proporcionado ações coletivas que permitiram aprendizagem, como relataram Elisa e Krupskaia (falas 3 e 4), identificamos que a participação no clube se constitui como uma atividade, na concepção leontieviana e pôde atuar na formação da personalidade dessas professoras pelas marcas que a vivência com o clube deixou em sua trajetória.

É por isso que não bastam só as ações que listamos para que o clube se constitua como um espaço formativo, é preciso que elas proporcionem a “apropriação de conceitos e o modo de utilizá-los na solução de problemas autênticos e socialmente relevantes” (MOURA, 2021, p. 18) e, ainda, que se estabeleça uma relação afetivo-cognitiva com esse processo formativo, para que ele possa orientar a conduta docente com sentido e significado aos seus sujeitos. A constituição dessa unidade afetivo-cognitiva aparece quando, por exemplo, Elisa (fala 3) destaca que se sente parte desse coletivo.

Dessa forma, a participação no CluMat se configura como unidade formativa de futuros professores e professores atuantes. Isto porque lhes permite a aprendizagem de conhecimentos novos, formando sujeitos de qualidades novas, tendo as ações coletivas promovidas nesse espaço como referência para a realização de seu trabalho. Nesse processo de participar estabelecem vínculos afetivo-cognitivos que fazem com os sujeitos se sintam parte do grupo, percebendo não só a importância do clube para si como sua importância para o clube.

Um outro espaço formativo do GEPEMat que tem oportunizado aprendizagem é o encontro com o Núcleo, que apresentaremos no episódio II.

4.2.2 Episódio II: O encontro com o Núcleo

Como já comentamos brevemente na introdução desta tese, o GEPAPe é um grupo que reúne alunos, professores da Educação Básica e do Ensino superior vinculados à Universidade de São Paulo (USP), coordenado pelo Professor Doutor Manoel Oriosvaldo de Moura, que investiga a Atividade Pedagógica. Ao longo de suas duas décadas de história, muitos

pesquisadores se envolveram com o GEPAPe, incorporando suas ações de pesquisa a este grupo e levando-as para os seus grupos de pesquisa.

Nessa dinâmica, os participantes, ao se colocarem em outras instituições de Ensino Superior, criaram grupos de pesquisas com seus orientandos, formando o que chamamos de GEPAPe em rede. A rede gepapeana é organizada por Núcleos, constituídos por grupos de pesquisas de diferentes regiões e instituições de ensino superior do País, que se aproximam ou por questões geográficas ou por interesse de estudo e pesquisa. Atualmente há sete núcleos⁵¹. São eles:

1. Núcleo Paraná e São Paulo
2. Núcleo Santa Catarina
3. Núcleo Rio Grande do Sul, Goiás, Rio Grande do Norte e Espírito Santo
4. Núcleo São Paulo e Minas Gerais
5. Núcleo Bauru e São Carlos
6. Núcleo Piauí
7. Grupos de estudo nacionais.

Em cada Núcleo somam-se diferentes grupos de estudos e pesquisas, com objetivos próprios, mas também comuns. Com estudos e pesquisas singulares, expressam uma necessidade coletiva que se pauta nos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem ancorados nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente voltados à Atividade Pedagógica. O GEPEMat está vinculado ao núcleo três, juntamente com o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Matemática (GEMAt/UFG); o Grupo de Pesquisa em Prática Pedagógica de Matemática (GRUPEM/IFES e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades – (GEPECH) - Câmpus Vitória); e o Grupo de Pesquisa em Ensino de Matemática e Língua Portuguesa (CONTAR/UFRN). Vincula-se também ao núcleo sete,⁵² que possui representantes de todos os outros núcleos que fazem parte da rede. Apresentamos a seguir, no Quadro 23, os grupos, os líderes, o objeto de pesquisa, os espaços de atuação e a dinâmica de trabalho dos grupos que pertencem ao Núcleo Rio Grande do Sul, Goiás, Rio Grande do Norte e Espírito Santo.

⁵¹ Para maiores informações, acessar: <https://sites.google.com/usp.br/gepape-usp/n%C3%BAcleos?authuser=0>

⁵² O grupo de estudos nacionais pesquisa sobre situações desencadeadoras de aprendizagem e conta com a participação de integrantes de todos os núcleos. Do GEPEMat há três integrantes envolvidas com os estudos deste grupo.

Quadro 22 - Grupos que pertencem ao núcleo RS, GO, ES, RN

(continua)

Grupo	Instituição de Ensino	Líder(es)	Objeto de Pesquisa	Espaços de atuação	Dinâmica de Trabalho
Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas de Matemática – Grupem	Instituto Federal do Espírito Santo	Profa. Dra. Sandra Aparecida Fraga da Silva, Profa. Dra. Dilza Côco, Profa. Dra. Priscila de Souza Chisté Leite e Prof. Alex Jordane	Estudamos a formação de professores que ensinam matemática e práticas pedagógicas de matemática para a educação básica.	Licenciatura em Matemática – Campus Vitória; Licenciatura em Pedagogia – Campus Vila Velha; Clube de matemática; formações continuadas em cursos de extensão; salas de aula de escolas públicas.	Encontros semanais na sexta-feira à tarde. Temos encontros mensais junto com o núcleo e todos os integrantes dos grupos participantes. Temos estudado vários textos para compreender a AOE, a teoria da atividade e alguns textos que nos ajudam a compreender o movimento lógico-histórico dos conceitos.
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades - Gepech	Instituto Federal do Espírito Santo	Profa. Dra. Dilza Côco e Profa. Dra. Priscila de Souza Chisté Leite	Estudamos a cidade a partir das humanidades no contexto da formação de professores.	Licenciatura em Matemática – Campus Vitória; Licenciatura em Pedagogia – Campus Vila Velha; Clube de matemática; formações continuadas em cursos de extensão; salas de aula de escolas públicas.	Encontros semanais na segunda-feira à noite. Estudos sobre a cidade a partir de autores de base marxista.
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Matemática - GEMat	Instituto De Matemática E Estatística Da Universidade Federal De Goiás	Wellington Lima Cedro	Não temos um objeto principal nas pesquisas do grupo. Temos um foco principal de interesse que é a	Prioritariamente desenvolvemos as pesquisas no clube de matemática, mas temos também desenvolvido investigações no âmbito	Encontros uma vez por mês. Neste momento as reuniões são remotas, mas normalmente temos encontros presenciais. Nos encontros priorizamos as discussões sobre as pesquisas

Quadro 23 - Grupos que pertencem ao núcleo RS, GO, ES, RN

(continuação)

			formação inicial de professores de matemática e também a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos dos estudantes da educação básica	da licenciatura em matemática.	em andamento dos membros do grupo.
Grupo de Pesquisa em Matemática e Língua Portuguesa - Contar	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Profa. Dra. Halana Garcez Borowsky e Profa. Dra. Claudianny Amorim Noronha	O Grupo de Estudos CONTAR visa aprofundar conhecimentos e realizar pesquisas nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, especialmente, no que abrange a interrelação entre estas no ensino e aprendizagem na Educação Básica e para a Formação de Professores.	Projeto de Extensão CluMat: Educação Matemática para a infância; Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática; Cursos de Formação Continuada	Encontros quinzenais de discussões sobre as pesquisas desenvolvidas no grupo, oferta de Seminários nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências e Matemática. Clube de Matemática: Encontros semanais de estudo, planejamento e avaliação de situações desencadeadoras de aprendizagem. Estudos sobre atividade pedagógica, movimento lógico-histórico de conhecimentos matemáticos, estudos sobre a Teoria Histórico- Cultural, Teoria da Atividade e Atividade Orientadora de Ensino.
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – GEPEMat	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Profa. Dra. Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes e Profa. Dra. Simone Pozzebon.	Investigar, sob o enfoque da teoria histórico-cultural, a formação docente bem como propostas e processos educativos que envolvem o ensino e a aprendizagem em diferentes espaços e níveis educacionais.	Clube de Matemática; Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Educação Especial; Cursos de extensão para professores	Encontros uma vez por semana, com pautas que envolvem: discussão dos projetos de pesquisa dos pós-graduandos; discussão dos projetos coletivos (como cursos de ensino e extensão); estudos de referenciais de interesse coletivo.

Quadro 23 - Grupos que pertencem ao núcleo RS, GO, ES, RN

(conclusão

				das redes públicas e futuros professores.	
--	--	--	--	---	--

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir da pesquisa em: <<https://sites.google.com/usp.br/gepape-usp/n%C3%bacleos?Authuser=0#h.z2fldqef5zi9>>.

Embora exista um objeto de pesquisa particular em cada um dos grupos, há um objeto comum que os une: a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem, a formação de professores e os pressupostos teóricos. Por isso, o Núcleo se organiza a partir de interesses comuns, na premissa de que os estudos coletivos contribuem para melhorar a qualidade da educação. Fazem parte dele os professores pesquisadores das IES, os acadêmicos da graduação e pós-graduação que compõem cada um dos grupos de pesquisa citados e os professores da Educação Básica de todos esses Estados.

Há uma organização do Núcleo que é, também, peculiar: embora cada grupo tenha sua dinâmica de trabalho, há um encontro mensal para estudo e discussão sobre textos teóricos que apresentam elementos voltados ao processo de humanização, formação de professores e currículo escolar. Esses encontros iniciaram no ano de 2017 com os grupos GEMat de Goiás e GEPEMat do Rio Grande do Sul, e no decorrer dos anos, devido aos seus participantes se inserirem em outras instituições ou virem de outras instituições realizar uma formação, outros dois Estados se inseriram ao núcleo: Rio Grande do Norte e Espírito Santo.

Esses diferentes sujeitos, com distintas formações e experiências, reúnem-se uma vez ao mês, na sexta-feira à tarde, para estudar, refletir e compartilhar experiências a respeito de textos escolhidos pelos organizadores dos grupos que compõem o Núcleo. Antes do contexto pandêmico, cada grupo se reunia em sua IES de forma presencial e realizava o estudo via videoconferência com as outras IES que também estavam presencialmente na instituição. Atualmente, devido ao contexto pandêmico, cada integrante do núcleo participa do encontro de sua casa. Para a dinâmica de discussão todos os participantes do Núcleo devem realizar a leitura do texto base indicado para o encontro, cujo cronograma de datas e de leitura dos textos é enviado no começo de cada semestre letivo para todos. Para cada encontro, um grupo de participantes responsável pela sistematização do texto com integrantes de todos os grupos de pesquisa que fazem parte do núcleo organiza uma dinâmica de apresentação e discussão do material que ficou sob sua responsabilidade.

A perspectiva dessa organização é que se constitua como um espaço compartilhado de aprendizagem. Isso porque

a possibilidade de compartilhar significados em atividades conjuntas é um pressuposto da teoria histórico-cultural, ao considerar o conhecimento como resultado do movimento de construção e apropriação dos saberes e saberes-fazer em processo de significação das objetivações das atividades partilhadas. (MOURA, 2021, p. 18)

No caso dos sujeitos que participam do encontro do Núcleo, a significação dos saberes-fazeres está em constante desenvolvimento, segundo os princípios teóricos que são estudados nos encontros e apreendidos pelos sujeitos como síntese do conhecimento historicamente produzido. Assim, os sujeitos que participam do Núcleo têm possibilidade de tomar consciência, por estudarem aquilo que responde a uma necessidade que é sua e de seu grupo. Embora não tenhamos conseguido acompanhar como dado de pesquisa os encontros do Núcleo, fazemos destaque a este momento como potencial de formação, pois em nossos dados foi feita menção aos encontros com este grupo como relevantes para a formação docente, porque nos encontros há preocupação com a educação que queremos e buscamos, que está materializada em pesquisas de dissertações e teses.

Pensando nesse importante espaço, pedimos que as participantes do grupo que também se envolvem com as ações do Núcleo escrevessem um relato escrito comentando, brevemente, sobre o que estes encontros representam para elas. A cena a seguir, no Quadro 24, apresenta esses relatos.

Quadro 23 - Cena 4.2.2.1: Indícios de sentido em participar dos encontros com o Núcleo

(continua)

Descrição da cena 4.2.2.1: Como o Núcleo foi destacado em diversos momentos durante a apreensão dos dados, consideramos como importante entender um pouco mais sobre o que participar dele representava para as participantes do grupo. O convite para integrar as ações do Núcleo é feito para todos os orientandos, mas nem todos conseguem participar por questões objetivas, por isso, foi solicitado um relato escrito para aquelas integrantes do grupo que também participam das ações com ele. Esta cena recolhe um relato escrito orientado pela questão: O que o Núcleo representa para você?

1.Prof18: Os encontros do núcleo, tanto os mensais, quanto os presenciais (Colóquio) representam para mim a força do pensamento coletivo quando se trata de pensar uma educação humanizadora, em especial, a formação de professores, o ensino e aprendizagem de matemática e as temáticas emergentes quanto aos diversos problemas que assombram a educação pública nos últimos anos. A cada encontro, os estudos, as discussões, as apresentações, os diálogos e o compartilhamento me possibilitam entender e compreender diversas questões e problemáticas do contexto escolar, as quais sozinha seriam difíceis e provocaram uma cisão quanto à profissão. Me sinto fortalecida durante os encontros para enfrentar os desafios diários da atividade pedagógica. Após dois anos, poder encontrar muitos colegas [no Colóquio 2022], que conheci durante as aulas remotas ⁵³e materializar o laço de

⁵³ A partir da pandemia, algumas instituições ofereceram disciplinas remotas que foram cursadas por alunos de outras instituições, e quando as participantes fazem essa menção referem-se ao fato de que os sujeitos participantes dela também eram membros do Núcleo.

Quadro 24 - Cena 4.2.2.1: Indícios de sentido em participar dos encontros com o Núcleo

(continuação)

amizade iniciado via tela, foi uma sensação indescritível. Poder ver os trabalhos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidos e, ainda, convidá-los pessoalmente para a minha defesa de doutorado e que pude contar com a presença em um dos dias da maior realização da minha vida profissional e, claro, pessoal! Então, os encontros do Núcleo representam para mim essa conexão entre as pessoas, um espaço em que podemos contar uns com os outros. Como disse Bohn “o pensamento coletivo é mais forte que o individual”.

2.Antiopa: A inserção no Núcleo RS/GO/ES/RN GEPAPe se deu por meio da participação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GEPeMat) em que pude conhecer e aprender um pouco mais em torno da Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e a Atividade Orientadora de Ensino. Participar dos encontros do núcleo para mim é muito interessante e importante, pois além de estudarmos um pouco mais sobre nossas referências teóricas que temos em comum, estamos compondo uma rede de conexões em diferentes Estados do país. Estas conexões, além de estarem relacionadas ao estudo e diálogo em torno dos mesmos autores, são também acompanhadas por estabelecimentos de vínculos afetivos de amizade e de pesquisadores. Fazer parte dos encontros do Núcleo é também conhecer, mesmo que de forma virtual, os autores que tanto lemos e citamos em nossas escritas, no meu caso foi o Trabalho de Conclusão de Curso. Compreender como estes pensam e apresentam a teoria é muito importante, uma vez que, necessitamos desse momento de trocas para compartilharmos o que sabemos e o que não sabemos.

3.Lili: Participar dos estudos realizados com o núcleo GEPAPe foi um momento bem significativo, pois foi a primeira vez que estava participando de um espaço de estudos e discussões relacionados a Teoria Histórico-Cultural que compreendia pessoas de diferentes contextos e de diferentes instituições. No início eu só conhecia as meninas do meu grupo e quando eu fazia parte do subgrupo que ficava responsável por organizar a sistematização do texto eu ficava bastante nervosa, pois sabia que estaria socializando isso com estudantes e professores do ensino superior que tinham já muita experiência sobre o assunto. Mas esse nervosismo foi diminuindo na medida em que eu fui conhecendo melhor a dinâmica e percebi que ali era um espaço de muito acolhimento, discussão e troca. Hoje eu compreendo o quão significativo e importante esse espaço é, principalmente porque oportuniza discussões que vão muito além de concepção teórica, discutimos também sobre pensar uma educação mais humana de mais qualidade. Esse espaço não só contribui na minha formação enquanto pesquisadora e professora, ele me humaniza. Também quero destacar as relações que são construídas por meio dele, tive oportunidade de conhecer, estudar e construir vínculos com pessoas que nunca imaginei, que estão a quilômetros de distância de mim. Nos subgrupos de discussão de texto pude interagir com o pessoal de Goiânia, Natal e Espírito Santo e como essa experiência foi rica, pois sempre as discussões acabavam indo além do texto que estávamos debatendo, sempre acabamos compartilhando nossas experiências e conversando, principalmente sobre sala de aula, sobre os desafios e angústias da pesquisa ou da pós-graduação. Mesmo sendo tão diferentes, vindo de culturas diferentes, o nosso objeto comum nos une, nos fortalece e faz com que possamos aprender uns com os outros.

4.Louise: Eles e eu? Não, nós! (PETROVSKI)

O sentimento de pertencimento permeia o sentido atribuído ao Núcleo, pois é nele que me constituo no nós, fazendo parte de um grupo (talvez poderia se dizer uma aproximação de

Quadro 24 - Cena 4.2.2.1: Indícios de sentido em participar dos encontros com o Núcleo

(conclusão)

coletivo na perspectiva de Makarenko) que se move constantemente na busca por uma Educação de qualidade, essa que promova o máximo desenvolvimento do ser humano. É por isso que não somos “eu e eles”, mas sim nós, pois não é um caminho solitário, mas de um grupo que estuda e pesquisa para culminar em novas qualidades da Educação – Educação Matemática. Por essas aproximações teóricas e pela compreensão de Educação que queremos que novos laços vão se estabelecendo, criando vínculos pessoais que se estendem além de encontros específicos que compõe o núcleo: compartilhamento de pesquisas e estudos, participação em bancas dos integrantes, ida em eventos, momentos festivos de integração, realização de disciplinas entre os integrantes e, principalmente, afetos entre os integrantes e com os professores. Assim, não são encontros ou pessoas isoladas, mas sim um conjunto de pessoas que vão criando laços afetivos que impulsionam a busca por um ensino e aprendizagem de Matemática de qualidade, sendo esta cristalizada nos estudos e nas pesquisas realizadas. Fazer parte do Núcleo representa não estar sozinha na profissão escolhida; é ter a certeza de que indagações, desafios e angústias sobre a Educação e Educação Matemática, não apenas me constituem, mas sim o nós – o Núcleo; é atribuir novos sentidos à matemática, percebendo-a nas diferentes necessidades que levaram o ser humano a fazer uso dela; é estabelecer vínculos com pessoas do Brasil inteiro, criando novas relações. Fazer parte dos encontros do Núcleo é acreditar e continuar buscando uma Educação – Educação Matemática de qualidade e para todos.

Fonte: Dados da pesquisa (RE_03_2022).

Esta cena apresenta diferentes indicativos de sentidos atribuídos à participação no Núcleo, que foram se transformando à medida que laços afetivo-cognitivos foram sendo construídos. O significado social de participar do Núcleo como um espaço que potencializa a pesquisa e o estudo sobre referenciais comuns a diferentes grupos aparece no relato das participantes desta cena, mas notamos que o sentido atribuído é pessoal e depende da relação individual, do sentido pessoal de cada participante com a realidade de sua vida, isto é, dos seus motivos. Nos estudos de Leontiev (1978a, 2021) encontramos que nem sempre o sujeito toma consciência do sentido pessoal, o que não significa que ele não exista, apenas ele está numa esfera de coincidência com o significado. Segundo as ideias desse estudioso, o sentido pessoal é criado na relação entre o motivo da atividade e o seu resultado, ou seja, aquilo para o qual a ação do sujeito está orientada.

A partir do relato das participantes, propusemo-nos a refletir sobre o que o Núcleo representa para cada uma delas e como essa representação produz sentido e significado. Nosso olhar foi na direção de identificar a coincidência entre o motivo (de cada participante) e o significado (o objetivo do Núcleo) a partir da unidade afetivo-cognitiva que se produz nas diferentes relações que perpassam as suas ações.

Antiopa (fala 2) iniciou sua participação no Núcleo recentemente e destaca em sua fala a importância dos estudos para aprofundar estudos teóricos que já realiza com o GEPEMat. Seu destaque coincide com o significado social do Núcleo como um espaço que potencializa as discussões. Lili (fala 3), que participa desses encontros há mais tempo, também enfatiza que participar dele é importante para aprofundar esses estudos, mas ressalta que, pela dinâmica dos encontros e conforme foi se apropriando dela e aguçando relações com os outros participantes, o Núcleo passou a ter um sentido diferente para ela, que escreve: “Esse espaço não só contribui na minha formação enquanto pesquisadora e professora, ele me humaniza”.

Leontiev (2021, p.173) ressalta que a transformação de sentido e significado é pessoal e depende dos motivos de cada sujeito e, mais que isso, da relação afetivo-cognitiva construída em atividade. O que vai converter o significado em sentido pessoal, segundo o autor, “é o fato de que, ao funcionarem no sistema da consciência individual, os significados se realizam não eles mesmos, mas o movimento do sentido pessoal personificado nele, desse ser-para-si do sujeito”. Enquanto há essa vinculação entre o significado do Núcleo e o sentido pessoal e os motivos de cada participante, há uma relação com a própria vida do sujeito, que expressa o que esse significado representa para si.

Ainda nesta cena, há destaque para as relações afetivas estabelecidas entre os sujeitos nas diferentes ações e com eles, que ultrapassam o momento de estudar textos específicos, mas que se fortalecem nas disciplinas interinstitucionais de que os sujeitos participam, nos eventos onde é possível o encontro, nas pesquisas e participações nas defesas das pesquisas de sujeitos de outras instituições. Trata-se de relações que não são só cognitivas ou só afetivas, mas que são afetivo-cognitivas. Nessa direção, Prof18 (fala 1) revela que para ela “os encontros do Núcleo representam essa conexão entre as pessoas, um espaço em que podemos contar uns com os outros. Como disse Bohn, ‘o pensamento coletivo é mais forte que o individual’”, o que depois é realçado na fala de Louise (fala 4) “Por essas aproximações teóricas e pela compreensão de Educação que queremos que novos laços vão se estabelecendo, criando vínculos pessoais que se estendem além de encontros específicos que compõe o núcleo”. Esses são exemplos de que o significado social, o sentido pessoal e o motivo constituem os processos psíquicos humanos e potencializam os sujeitos com qualidades novas.

A nova qualidade dos sujeitos refere-se a essa nova compreensão da Educação e da Educação Matemática, ao encontrarem no Núcleo espaço para discutir aquilo que os aflige e os toca, aliando necessidade pessoal e coletiva, que, como motivo, permitem, para além de compartilhar conhecimentos referentes à Educação, que eles sejam transformados em novos pensamentos a partir do estudo teórico e das vivências que são compartilhadas. Em acordo com

os estudos de Mesquita (2018, p. 168), o conhecimento deve ser sempre a via da libertação, agindo como promoção do desenvolvimento da pessoa e da justiça social. Assim, o Núcleo é um espaço em que os sujeitos que dele participam e, quando essa participação produz um sentido pessoal, emancipa-os para pensarem uma educação diferente daquela que é vivida em suas realidades.

É nessa perspectiva que vemos o coletivo (do Núcleo) como um símbolo de força, o qual, pelo conhecimento construído de forma compartilhada, se torna um espaço de acolhimento com sentido e significado. Também é um espaço que pode transformar o pensamento dos sujeitos, pois as ações de estudo e os vínculos estabelecidos permitem novos sentidos atribuídos para a Atividade Pedagógica. Vigotski (2001) expressa que o pensamento envolve as necessidades, os interesses e as motivações da pessoa e, do mesmo modo, os afetos e as emoções. Assim, existe no pensamento uma tendência afetiva e volitiva, que nos leva a reconhecer que a atividade promovida em coletivo como unidade afetivo-cognitiva orienta a personalidade dos sujeitos em atividade e a transforma.

O espaço do Núcleo passa a ser entendido como um espaço de aprendizagem compartilhada, pela realização de atividades de estudo de permanente formação para os professores em formação inicial, pesquisadores em formação e professores atuantes. Do mesmo modo, representa um espaço afetivo-cognitivo, porque sua dinâmica permite que sejam construídos laços de amizade com diferentes sujeitos que se uniram por interesses comuns, cujas relações podem ultrapassar o fato de apenas compartilharem leituras e estudos. Os encontros no GEPEMAT também se mostraram importantes para esse desenvolvimento de qualidade nova e, para além disso, como um espaço de resistência a desafios, especialmente os que estavam sendo vivenciados durante o contexto de distanciamento social em decorrência da pandemia da COVID-19.

O nosso próximo episódio envolve reflexões a partir do encontro dos orientandos, espaço em que todos os participantes do grupo se encontram, semanalmente, para estudar, refletir e discutir pesquisas, o que, para além desse propósito, também demonstra um vínculo que é afetivo-cognitivo.

4.2.3 Episódio III: O encontro do grupo de orientandos

No encontro do grupo de orientandos reúnem-se acadêmicos da graduação, mestrado e doutorado que estão desenvolvendo suas pesquisas sob orientação das líderes do GEPEMAT

Prof. Dr.^a Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, e Prof. Dr.^a Simone Pozebon⁵⁴. O grupo se encontra semanalmente para realizar encontros de leituras dirigidas, estudos sobre fundamentos da educação e metodologia de pesquisa, discussões e apresentações das pesquisas em andamento e desenvolvidas, seminários de leituras teóricas, organização do semestre letivo, discussão sobre participações em eventos e projetos que o grupo desenvolve.

Tradicionalmente esses encontros aconteciam nas sextas-feiras pela manhã, no Laboratório de Matemática e Educação Escolar do Centro de Educação da UFSM, com início às 08h30. No contexto pandêmico, os encontros passaram a acontecer de forma *online*, e pudemos notar a facilidade do grupo em se organizar para dar continuidade aos encontros cada uma de sua casa. Também, em razão da pandemia e das demandas de trabalhos das participantes, os encontros passaram a acontecer nas quartas-feiras à noite, tendo início às 19h30min pelo Google Meet. Essa dinâmica foi mantida no presente ano (2022).

A organização desses encontros segue um encaminhamento: rodada de novidades, notícias acadêmicas, o momento de estudo e discussão, fechamento e próximos encaminhamentos. Durante a pandemia, surgiu a necessidade de registrar os encontros de uma forma mais pontual, e em agosto de 2020, foi feita a proposta de registro das *memories*, na qual em cada encontro uma das participantes ficou responsável por registrar as vivências daquele dia. E assim, passou a haver um novo encaminhamento, que inicia com a leitura dela.

O encontro de orientandos se tornou, principalmente no contexto pandêmico, um momento afetivo-cognitivo do grupo. Isso porque nesse encontro semanal havia o espaço para colocar não só as necessidades acadêmicas em pauta como também as emoções e os sentimentos para enfrentar uma situação tão delicada que é e foi a covid-19. Houve a falta da presença e da partilha, como foi destacado em muitos momentos pelas participantes do grupo, mas houve também fortalecimento de laços ou até mesmo conexões entre participantes que, antes desse momento, eram mais distantes. Trazemos, no Quadro 25, expressões das participantes sobre o encontro de orientandos no contexto da pandemia.

Quadro 24 - Cena 4.2.3.1: O grupo como um coletivo de fortalecimento

(continua)

Descrição da Cena 4.2.3.1: Nesta cena apresentamos trechos de falas e escritas das participantes sobre suas percepções sobre o encontro de orientandos no momento pandêmico.

1. Lili: Durante o período de distanciamento social, minha participação com o grupo e seus participantes foi exclusivamente virtual. Consegui participar dos estudos de sexta, estudos

⁵⁴ A referida professora, participante do GEPEMat e ex-orientanda da líder do grupo, retornou à UFSM em 2022 como professora adjunta da instituição, participando efetivamente do grupo como vice-líder.

Quadro 25 - Cena 4.2.3.1: O grupo como um coletivo de fortalecimento

(conclusão)

com os núcleos e do clube de matemática (no início da pandemia). Essa foi uma experiência muito diferente, foram novas aprendizagens e novos desafios e que me fizeram dar ainda mais valor à quando estamos juntos de forma presencial. Por mais que tivemos que nos reinventar e ir aprendendo com as novas demandas, senti e ainda sinto muita falta da convivência com o meu grupo que acontecia semanalmente, das conversas, dos cafés, dos mates, pois aquela convivência e aquela rotina oportunizavam muitas vivências.

2. Louise: Mesmo que muitas adaptações precisaram ser feitas, a continuidade do grupo fortaleceu as nossas ações. Poder compartilhar momentos, inquietações, inseguranças sobre o momento perpassado, permitiu a nós vermos que o nosso coletivo, apesar da distância, ainda estava presente, mostrando que não estávamos sozinhas. Nesse movimento, passamos a escrever a Memorie, que nesse momento tão peculiar, está nos apresentando tanto do outro que acaba nos aproximando de cada e do grupo.

3. Melissa: A minha participação no grupo está voltada aos encontros para estudos coletivos e socialização dos acontecimentos da semana. Apesar de estarmos vivendo um momento delicado e dos encontros com o grupo terem algumas limitações por serem online, eles continuam acontecendo, os estudos e diálogos não foram prejudicados, o grupo continua unido e participativo.

4. Lara: Minha participação com o grupo seguiu ativa, mas com os participantes foi menor. Sinto muita falta das nossas manhãs na sala do Centro de Educação tomando chimarrão ou café, trocando ideias presencialmente.

Fonte: Dados da pesquisa (RE_01_2020).

Desta cena recolhemos três evidências: a) a coletividade que se fortalece; b) as relações afetivas mudam de qualidade; e c) a falta do contato presencial. Essas três evidências nos permitem entender o grupo como um coletivo de fortalecimento diante do isolamento social e do sentimento que o estar distante desencadeia em cada pessoa. A continuidade dos encontros permitiu que novas aprendizagens fossem surgindo e que os estudos pudessem continuar; do mesmo modo, fortaleceu laços afetivos, mas também os distanciou, o que fez emergir o reconhecimento da importância do contato presencial que, às vezes, parece superficial.

Sabemos que as emoções e os sentimentos fazem parte da vida da pessoa e, como nos mostrou Batista (2019), as emoções representam experiências situacionais que podem ser prolongadas ao transformarem-se em um sentimento. Em ambos os casos, elas podem aparecer de forma positiva ou negativa para o sujeito, e a supremacia de uma ou outra depende daquilo que é mais importante para a pessoa. Queremos dizer com isso que o fato de o grupo ir se fortalecendo, aproximando-se para algumas pessoas e distanciando-se para outras, responde ao sentido atribuído para a participação no encontro e, do mesmo modo, a relação com os sujeitos envolvidos nele. Apesar de haver essa mudança na relação, pelo vínculo familiar constituído

com o grupo, o sentimento de amizade e reciprocidade pode prevalecer nos laços que se afastaram na distância, porém na presença podem voltar a se fortalecer.

Lili, Louise e Melissa (falas 1, 2 e 3) indicam que a coletividade seguiu sendo fortalecida nos encontros *online*, passando estes de apenas estudo para um encontro de acalento e conforto. Louise (fala 2) e Lara (fala 4) expressam que existe uma nova qualidade nas relações entre as participantes. Se, de um lado, elas são intensificadas pela distância e pelas diferentes partilhas que puderam ser realizadas, por outro, elas se distanciam por esse mesmo motivo. Tanto no fortalecimento da coletividade quanto nas relações afetivas percebemos a necessidade da presença, e para além dela, todo o momento do café, chimarrão, lanche e descontração que o encontro presencial permite e, embora pareça superficial, fazem falta. Justamente porque nesses momentos para além do estudo, é que os laços se fortalecem e se intensificam, mudando a qualidade não só das relações como da formação envolvida nesse momento.

Nesse sentido, consideramos que a essência desta cena, diferente da resistência ao adoecimento docente e à alienação, como mostrou a pesquisa de Fernandes (2015), reside no fato de o grupo se constituir como um espaço de fortalecimento em relação ao isolamento social. Um fortalecimento que se refere ao enfrentamento do isolamento social, como motivo da continuidade dos estudos e pesquisas, como conforto e acalento em um momento mais solitário, consolidando laços afetivo-cognitivos, uma vez que tanto a relação interpessoal como a relação de estudo pode motivar as ações pessoais de cada integrante.

Embora notemos que o grupo pode ter se constituído como esse espaço de fortalecimento ao isolamento social, destacamos que a menção de Lili (fala 1) e Lara (fala 4) referente à falta do encontro presencial merece atenção, uma vez que compreendemos que o encontro *online* não substitui o presencial. O sentimento de fortalecimento se justifica porque os sujeitos dessa cena participam do grupo há bastante tempo, e os vínculos criados entre eles foram sendo fortalecidos. Por isso, durante o período em que ficaram distantes se sentiram mais ligadas, porque esses vínculos afetivos já faziam parte do seu relacionamento interpessoal. Isso porque aquela relação mais próxima e afetiva se dá na relação vivida entre os sujeitos, que só acontece quando estes estão em contato presencial, como, por exemplo, Lili e Lara mencionam sobre os cafés e o chimarrão compartilhados. Gomes (2013, p. 514), ao estudar a filosofia de Espinosa para compreender o lugar do afetivo no desenvolvimento da criança, pondera que a afecção, isto é, aquilo que representa a ação de outros corpos sobre a pessoa surge a partir da vivência ou da experiência que determina como o sujeito é “afetado e percebe os objetos e fenômenos que se relacionam com ele”.

Queremos dizer com isso que, quando o sujeito experiencia uma afeição, essa vivência desperta a forma de pensar e agir sobre o que o afetou – no nosso caso, as relações interpessoais. Assim, o encontro presencial amplia as relações dos sujeitos com outros sujeitos, e é nessas vivências compartilhadas que os afetos acontecem (GOMES, 2013). Essa produção de afetos mediados pelo encontro (aqui o encontro presencial), é o que criará modos de relações que potencializam os modos de agir e pensar dos sujeitos que são produtos dessa relação afetivo-cognitiva.

A possibilidade de as relações mudarem de qualidade, fortalecendo-se ou distanciando-se, predominando os vínculos afetivos ou cognitivos, depende, de certo modo, das orientações dadas a esse coletivo, pois, como nos coloca Makarenko (1977), as regras e recomendações são importantes para o desenvolvimento de uma coletividade. Além disso, o fortalecimento do grupo pode ter motivado as participantes a continuarem suas ações de estudos e pesquisas num cenário tão atípico, que foi o da pandemia, vivida por cada sujeito de um modo muito particular. Os afetos não são sempre positivos, e, às vezes, o afeto negativo impulsiona o agir do sujeito.

Tratando-se da nossa pesquisa em um contexto de grupo de estudos e pesquisas, espaço em que as participantes se encontram também na condição de acadêmicas, o sentimento de angústia é presente na sua produção acadêmica. Tal sentimento pode ocasionar um estado de estresse, e o fato de o grupo continuar se encontrando e se fortalecendo nesse processo pode atuar como um motivo impulsionador da ação de pesquisar e continuar com os estudos.

No próximo episódio, abordaremos as regras e as recomendações sugeridas pela líder do grupo e as regras implícitas, os inesperados.

4.2.4 Episódio IV: Recomendações do grupo

A nossa sociedade é caracterizada por uma forma de organização em que seus membros possuem direitos e deveres estabelecidos por regras e normas que devem ser seguidas. Nos estudos sobre a coletividade a partir das ideias de Makarenko (1977) encontramos princípios para educar na perspectiva da coletividade, onde a busca da felicidade só teria sentido se fosse para todos. Mais do que transformar jovens marginalizados em sujeitos de uma sociedade nova, Makarenko almejava formar personalidades conscientes de seu papel político, tornando-se sujeitos solidários.

Em suas experiências nas comunas, Makarenko (1977) relata a forma como organizou o trabalho e a educação, baseada na divisão de tarefas e responsabilidades que foram sendo construídas de forma coletiva. Para ele, a regra desempenhava um papel fundamental na

organização do coletivo, pois dava a cada sujeito uma responsabilidade e criava-se o sentimento de compromisso não só com suas ações como também com as do grupo.

A partir desse entendimento da importância da regra na organização de um grupo, neste episódio buscamos apresentar algumas recomendações que orientam as ações do grupo. Algumas delas sugeridas pela líder do GEPEMat, outras que foram sendo construídas na própria história do grupo. É importante destacar que essas recomendações são muito mais no sentido de orientar as ações de cada participante e do coletivo, do que imposições que, se não forem cumpridas, geram sanções, como no caso da didática de Makarenko.

O acompanhamento sistemático das reuniões do grupo permitiu identificar que sua organização é construída junto com seus participantes. Na organização dos encontros, sempre há pautas que serão discutidas para além do estudo. Já, no estudo, sempre existem pessoas responsáveis por sua sistematização e condução das discussões, porém, o texto deve ser lido por todos.

Como a nossa pesquisa volta-se para olhar especialmente o encontro dos orientandos, e nele participam acadêmicas da graduação e pós-graduação em atividade de pesquisa, apresentaremos na cena 1 recomendações sugeridas pela líder do grupo, que envolvem os momentos de qualificação e defesa de dissertação ou tese, representando aquilo que se espera do sujeito durante sua pós-graduação. O Quadro 26 deixa claras as recomendações.

Quadro 25 - Retrato 4.2.4.1 – Recomendações sugeridas pela líder do grupo

(continua)

Descrição do retrato 4.2.4.1: Neste retrato apresentamos recomendações da líder do GEPEMat para o grupo de orientandas, cuja leitura e discussão é feita a cada início de semestre quando essas recomendações também passam por modificações. As desta cena, referem-se aos anos de 2020 e 2021 quanto às ações do grupo aconteceram de modo remoto.

RECOMENDAÇÕES IMPORTANTES PARA PÓS-GRADUANDOS DURANTE O MESTRADO/DOCTORADO:

- Organizar um cronograma: a orientadora disporá do tempo que for preciso para a orientação do desenvolvimento de sua pesquisa, desde que estabelecido a partir de um cronograma pré-definido. É de responsabilidade do(a) orientando(a) manifestar as suas necessidades de orientação e não o contrário.
- Estar atento ao cronograma organizado com a orientadora, lembrando-se que qualquer atraso/alteração sem prévia reorganização implica que estará interferindo no cronograma dos(as) outros(as) orientandos(as) e demais compromissos da orientadora.
- Lembrar que, mesmo com data programada, a orientadora precisa de tempo para realizar a leitura de qualquer texto.
- Estar atento aos prazos do PPG (para qualificação e defesa).

Quadro 26 - Retrato 4.2.4.1 – Recomendações sugeridas pela líder do grupo

(continuação)

- Caso tenha problemas de saúde ou gestação, mesmo que continue com as ações regulares no PPG, responsabilizar-se por abrir um processo “Capa Branca” no protocolo (Reitoria).
- Ler pelo menos 8 teses/dissertações **COMPLETAS**, que se aproximem de seu interesse quer seja pelo conteúdo ou pela forma.
- Assistir pelo menos 2 qualificações e 2 defesas.
- Participar de, pelo menos, 1 evento científico por ano.
- Ter, pelo menos, 2 produções por ano (entre artigos completos de anais de evento, capítulo de livro, artigos de periódico).

ANTES DA BANCA

- O contato inicial com a banca é feito pela orientadora.
- Assim que estejam definidos os componentes da banca, contatá-los para solicitação de documentos para abertura de processo.
- Enviar para o PPG solicitação de defesa (formulário para ser apresentado ao colegiado) Acompanhar o trâmite do processo e tomar providências se necessário. Manter a orientadora informada de quando procedeu o encaminhamento para que ela possa tramitar o processo.
- Enviar com pelo menos 20 dias de antecedência o texto para a banca.
- A orientadora abre as salas virtuais, mas verificar com ela se está tudo certo.
- Verificar com a banca os contatos para a conexão no dia da banca.
- Enviar com antecedência para a orientadora os slides da apresentação para serem corrigidos.
- Verificar se a orientadora quer a versão impressa do texto.
- Conferir alguns dias antes da realização da banca se está tudo certo com a documentação e se foi recebida a ata e as declarações do PPG.
- Conferir em seu computador as formas de compartilhamento de slides para a sua apresentação.

NO DIA DA BANCA

- Ter uma versão impressa do texto para acompanhar as contribuições da banca (pode ser 2 folhas por página; frente/verso; sem encadernar) ou em outro computador/duplicação de tela (que não seja o da conexão com a banca).
- Mandar a versão final dos slides para a orientadora e/ou colegas para o caso de ter problemas no compartilhamento.
- Chegar antecipadamente na sala virtual e testar a apresentação de slides.
- Ser gentil e simpático com a banca, lembrando que mesmo as críticas que podem não nos parecer muito “adequadas” representam o olhar do outro e são importantes.
- Agradecer adequadamente à banca por sua participação, por suas contribuições e disponibilidade de tempo para ler o texto e participar.
- No caso de banca de Defesa é de “bom tom” (embora não obrigatório) oferecer uma lembrança aos membros da banca como reconhecimento pelas contribuições, inclusive para os não presenciais (enviando pelo correio).
- **DEPOIS DA BANCA:**

Quadro 26 - Retrato 4.2.4.1 – Recomendações sugeridas pela líder do grupo

(conclusão)

- Enviar (ou lembrar da orientadora mandar) para a banca a declaração de participação.
- Mandar e-mail para os participantes da banca agradecendo a participação e as contribuições.
- Devolver para a secretaria as atas da banca (ou verificar se a orientadora fez isto).
- Marcar com a orientadora horário para discutir as correções a serem feitas.
- Somente enviar para a formatação final depois da orientadora ter revisado as correções.
- No caso de defesa, responsabilizar-se pela correção ortográfica (necessária, com profissional competente).
- No caso de defesa, providenciar todos os elementos necessários: ficha catalográfica, assinaturas na folha aprovação, formatação, impressão, encadernação, encaminhamento ao PPG.
- No caso de defesa, estar atento ao prazo de entrega da versão final.

Orientadora.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Não é nosso objetivo discutir o conteúdo das recomendações, todavia, teceremos algumas notas a respeito do que acreditamos ter caráter formativo para os sujeitos. Compreendemos que essas recomendações possuem potencial para orientação à pesquisa, pois indicam as ações que se esperam de um acadêmico da pós-graduação, bem como dão indicativos dos movimentos envolvendo uma banca de qualificação ou defesa, que gera sentimentos como ansiedade e nervosismo no candidato a esse processo. Para além da pesquisa, enxergamos que essas recomendações podem orientar a personalidade do professor, ao tomá-las como guia de sua conduta, seja atuando nas recomendações de seus alunos da Educação Básica ou do Ensino Superior, como mostramos no episódio I, quando uma participante relata ter-se inspirado no CluMat e em sua organização para formar seu novo clube na instituição em que passou a trabalhar.

Além disso, as recomendações indicam ao sujeito seu papel como acadêmico da pós-graduação e o que se espera dele neste processo, assim como dá ao orientando a compreensão do que esperar do orientador ou orientadora e de seus colegas de grupo, visto que o grupo desempenha um papel importante, ao auxiliar no momento das bancas. Corroborando as ideias de Makarenko (1977), vemos que as recomendações também são vistas como regras, uma conquista para a responsabilidade, sem cair no entendimento de algo espontâneo ou severo.

Mas provocaremos agora o leitor a pensar: existem regras que não estão explícitas? O que e como elas interferem na organização das ações do grupo e na qualidade das relações presentes? Respondendo, sim. Existem no grupo regras implícitas, que não estão escritas e nem foram orientadas de forma direta, mas que foram passando de membro a membro e são responsáveis por relações que podem vir a ser difusas. Chamaremos essas de inesperados, uma vez que é a partir delas que surge a necessidade de estabelecer regras que venham a se tornar recomendações explícitas. Por isso, na cena 2 a seguir, listamos algumas regras implícitas que fazem parte do GEPEMat e que foram comentadas em diferentes momentos da apreensão dos nossos dados pelas participantes da pesquisa. O Quadro 27 as explicita.

Quadro 26 - Retrato 4.4.4.2: Recomendações implícitas – inesperados

Descrição do retrato 4.2.4.2: Neste retrato iremos listar algumas regras implícitas que identificamos no GEPEMat, tomando como base de dados relatos das participantes do grupo referente aos diferentes tipos de encontros que participaram/participam. (ME_2020/2, ME_2021/1, RE_01, RE_02, EF_2020/1, EF_2020/2, EF_2021/1).

- **Pontualidade:** sempre se falou no grupo sobre a característica da pontualidade (respeito ao horário) nos encontros, reuniões, eventos, palestras. **Presença:** o uso da camiseta do grupo para identificação e marca da presença em oficinas, palestras e eventos ficou constituído no grupo.
 - **Divisão de tarefas:** independente do lugar ocupado pelo membro (graduação, pós-graduação, professor) sempre existiu uma divisão de tarefas de forma democrática entre todos.
 - **Justificativa:** na necessidade de faltar a algumas das ações do grupo, orienta-se a justificar para a líder ou para algum dos membros o motivo da falta.
 - **Equipe de apoio:** para as bancas de qualificações e defesas, há uma equipe de apoio que prepara a sala, o café e organiza o espaço para aquele evento. Quando participará de um evento, a equipe de apoio fica responsável de verificar data e valor da inscrição, prazo para trabalhos. Na necessidade de deslocamento para participação em um evento, por exemplo, há também uma equipe de apoio e um chefe de excursão, que ficam responsáveis por pesquisar e organizar o transporte, as passagens, a hospedagem e as visitas culturais.
 - **Festividades:** Costumeiramente o grupo realiza encontros festivos. Neles, há divisão de tarefas e organização de comitês que ficam responsáveis por pesquisar o local, bebidas e comidas, temática, elaboração do convite, ornamentação e financeiro.
 - **Respeito ao cronograma:** o não cumprimento ao cronograma de qualificações, defesas, apresentações ou orientações de um dos membros, resulta em consequências na leitura e cronograma dos próximos a vivenciarem esses momentos.
- Preparação do espaço do encontro/aula presenciais:** os primeiros membros que chegam ficam com a tarefa de auxiliar na organização do espaço do encontro, bem como, na preparação do café (tradicional já nas reuniões do grupo).

As recomendações descritas nesta cena não estão escritas e nem foram orientadas pela líder do grupo. São combinados que fazem parte da história e das ações do grupo, passadas membro a membro no decorrer da participação nele, elaboradas de forma compartilhada. Chamamos essas regras implícitas de inesperados (PETROVSKI, 1986), por entendermos que o não cumprimento de algum dos combinados provoca relações difusas no grupo, o que pode corromper sua dinâmica e harmonização, gerar emoções, como falta de empatia, e pode produzir sentimentos de descontentamento entre os membros e com eles. Quando essas relações não são superadas, o grupo torna-se um grupo de contato, isto é, ele existe em um determinado tempo e espaço e se reúne por meio de ações reais, no entanto os objetivos encerram-se no próprio grupo. Como exemplo desse tipo de grupo trazemos os estudantes de uma determinada turma, grupos de professores de uma mesma escola ou apenas um grupo de estudos.

El factor que transforma o grupo en colectividad es la actividad conjunta de sus miembros, una actividad socialmente significativa y que responda tanto a las demandas de la sociedad cuanto a los intereses de la personalidad. Precisamente la realización de una actividad conjunta socialmente valiosa permite que se establezcan interrelaciones colectivistas y que se superen las contradicciones entre lo individual y lo grupal. (PETROVSKI, 1984, p. 8)

O autor entende que, quando os grupos realizam uma atividade conjunta que seja socialmente valiosa para todos, a partir dos valores e fins da atividade, as relações e inter-relações são determinantes para a coletividade. Dentro de uma coletividade há um caráter mediado que orienta as relações do grupo, e o oposto disso é um grupo difuso. Quando isso acontece, o desafio que se instala é recuperar a harmonia do grupo, de modo que os conflitos entre os membros não prejudiquem o andamento do coletivo, ou quando prejudicarem, que haja uma orientação que retome as premissas coletivistas, restaurando a relação coesa.

Entendemos que em todos os grupos há pessoas que se identificam mais ou menos com umas do que com outras, e isso reside no fato de os motivos pessoais serem mais expressos com alguns do que outros, como também a familiarização emocional desempenha qualidades diferentes conforme as pessoas se identificam. Petrovski (1986) reforça que a coesão é um dos elementos mais importantes de um coletivo, pois é por meio dela que podemos identificar o nível de coincidência de valores e posições do grupo.

É possível que algumas regras implícitas possam não ter sido cumpridas no decorrer das ações do grupo, gerando determinados conflitos que fizeram com que a líder do grupo as considerasse como orientação importante a ser estabelecida como recomendação, de modo que as relações entre os membros superem uma relação apenas de contato, isto é, como colegas que

apenas fazem parte de um grupo de estudos e pesquisas. Nesse sentido, vemos que as regras, quando não cumpridas, geram inesperados, refletem não só no andamento do grupo como na qualidade de suas relações e podem ser mais – ou menos – favoráveis para seus membros. Outro destaque que fazemos é que as regras implícitas, do mesmo modo que podem gerar situações de conflitos, resultando, por exemplo, na não participação de um membro, podem atuar de modo contrário, aproximando-os. Embora nos dados não identifiquemos alusão a essas regras, entendemos que o descumprimento delas pode desencadear situações conflituosas, como expressa Petrovski (1986), ao apresentar as relações interpessoais nos diferentes tipos de grupo. O que mostra que o fato de não identificarmos e/ou presenciarmos situações de relacionamentos difusos não significa que elas não existam, pois o sentimento que o descontentamento desencadeia é pessoal, do sujeito, que pode não ser expressado por ele.

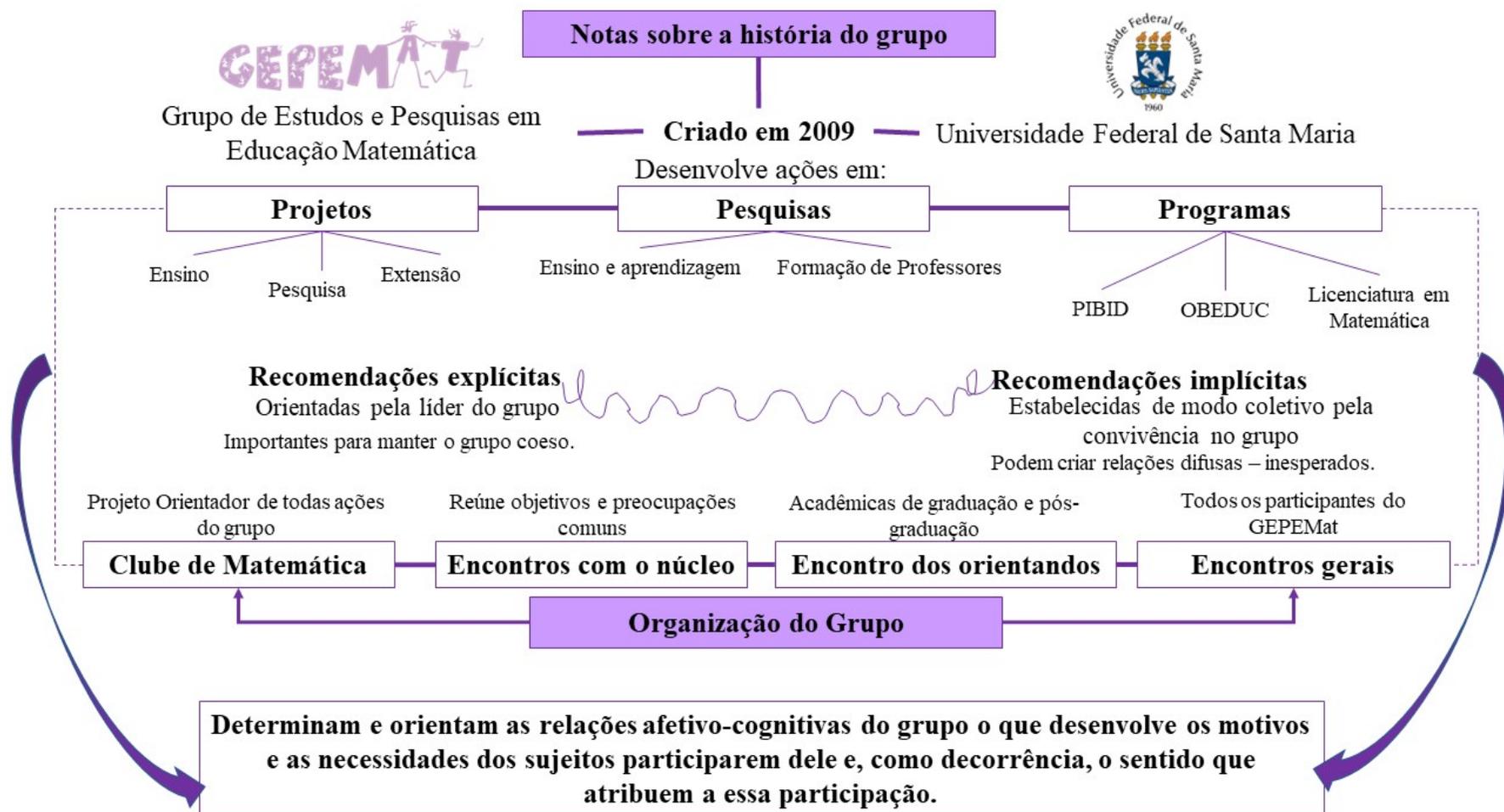
Atentamos para a divisão de tarefas, como a equipe de apoio e a organização das festividades, como uma forma de aproximação dos membros, pois essas tarefas, em que personalidades próximas se unem, permitem que cada membro perceba a importância que tem para o grupo, ao se inserir em um comitê e auxiliar na organização de determinada ação, podendo criar sentimentos de pertencimento e fortalecimento, por exemplo.

Com isso, queremos dizer ao leitor que existem situações conflituosas no grupo, mas que a organização dele e a orientação da líder, neste caso, atuam como força motriz para manter o grupo coeso, em uma relação de harmonia tanto nas relações interpessoais quanto nas relações com o objeto de estudo do grupo. Destacamos que aprender sobre essas recomendações, e mais que isso, compreender por que elas são importantes para o grupo, permitem ao futuro professor e ao professor pensar sobre os modos como conduzem a sua aula, visto que, no contexto de seu trabalho, ele assume o papel de líder e precisa mediar situações difusas para manter a harmonia entre os estudantes. Além disso, essa conduta permite conhecer modos de pertencer a um grupo, dando continuidade às ações que já acontecem ali, visto que o grupo existe, às vezes, antes do sujeito que inicia participando dele e continuará existindo, mesmo depois de sua entrada. Esse processo é a continuidade ao se constituir grupo e coletivo ao longo do tempo.

A seguir, trazemos um desenho que sintetiza o que expusemos nesses dois primeiros isolados, nos quais procuramos mostrar que a história e a organização de um coletivo se constituem a base para as demais ações do grupo, porque elas são criadas e desenvolvidas em conformidade com a história dos sujeitos que participam dele. Isto é, são esses diferentes momentos que proporcionam a formação da relação afetivo-cognitiva do grupo, que desenvolve os motivos e as necessidades de os sujeitos participarem dele e, como decorrência, o sentido

que atribuem a essa participação. Essa relação entre motivos, necessidades e sentido pessoal chamamos, em acordo com os estudos de Petrovski (1986), “familiarização emocional”, o que caracteriza o nosso próximo isolado.

Figura 13 - Desenho síntese dos Isolados I e II



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

4.3 ISOLADO III - O ESTABELECIMENTO DA FAMILIARIZAÇÃO EMOCIONAL: SENTIDO E SIGNIFICADO EM PARTICIPAR DO GRUPO

A partir dos estudos de Petrovski (1986), entendemos que a familiarização emocional de um grupo/coletivo determina a qualidade dos vínculos afetivo-cognitivos criados entre os seus participantes e seu objetivo comum. Assim, neste isolado demonstramos elementos importantes para que a familiarização em um grupo se desenvolva, apresentando motivos e necessidades para participar dele e os indícios de sentidos atribuídos a esta participação. Ressaltamos que sua organização é apenas didática, uma vez que psicologicamente essa relação não acontece de forma segmentada. Além disso, os motivos e as necessidades que apresentamos revelam relações de um grupo específico – o GEPEMat –, percebidos também em um período específico do processo histórico do grupo (2020 e 2021), porém não significa que há apenas essas necessidades ou motivos, mas que no momento da investigação estes ficaram em evidência.

Leontiev (1978a) contribuiu com os estudos sobre a unidade afetivo-cognitiva, ao colocar como foco da dinâmica interna da atividade o papel das necessidades, dos motivos e das emoções. Ele também destacou que esses fenômenos correspondem à dinâmica da personalidade e possuem uma estreita relação entre si. A necessidade corresponde a um estado carencial do sujeito, isto é, gera uma tensão que mobiliza a ação. A forma como os sujeitos vivenciam as necessidades envolve sensações de carecimento de alguma coisa, falta ou vazio (LEONTIEV, 1978a).

Na relação com o objeto, a necessidade orienta as ações do sujeito e converte-se em seu motivo. O motivo abarca a relação entre a necessidade e o objeto que irá satisfazê-la, exercendo uma função estimuladora e orientadora da atividade. Já a emoção, mesmo que possa atuar como mobilizadora da necessidade, corresponde ao resultado da atividade, isto é, cumpre o papel de sancionar negativamente ou positivamente os motivos da atividade e seu resultado, exercendo um papel de sinal interno, que pelo seu significado pode transformar-se em um sentimento, o que acompanha o processo de humanização.

Apresentaremos dois episódios para demonstrar a constituição da familiarização emocional do grupo: no primeiro revelamos motivos para participar dele e no segundo, os indícios de sentidos atribuídos a esta participação. O Quadro 28 apresenta os episódios e as cenas que compõem este isolado.

Quadro 27 - Organização do Isolado III

Episódios	Cenas	Fonte da apreensão da realidade empírica
Episódio 1: Motivos em participar do grupo	Cena 1: Motivos relacionados à necessidade de aprender	EF_2020/1
	Cena 2: Motivos ligados à necessidade de interagir	EF_2020/1
	Cena 3: Motivos ligados à necessidade comum – do GEPEMat	EF_2020/1
	Cena 4: Motivos ligados à um coletivo maior – o GEPAPe	EF_2020/1
Episódio II: Indícios de sentidos atribuídos à participação no grupo	Cena 1: Criação e presença de vínculos	RE_01_2020
	Cena 2: Vivência marcante com o grupo	RE_01_2020
	Cena 3: Relações interpessoais no grupo	RE_03_2022
	Cena 4: Do geral ao particular – o sentido pessoal	RE_01_2020

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Compreendemos que existe uma relação entre as necessidades e o sentido pessoal da participação de cada sujeito, que vê no grupo o motivo de satisfação de uma necessidade que é sua. Sua participação, juntamente com os vínculos criados e a relação entre os seus membros, pode ou não constituir sua coesão, um princípio importante de uma coletividade, como vimos na psicologia de Petrovski (1986).

4.3.1 Episódio I: Motivos em participar do grupo

Por que a gente está participando desse grupo e não de outro? Por que estamos aqui e não em outro lugar?
(Diário da pesquisadora, 06 de março de 2020).

Ao longo do nosso estudo, buscamos compreender, a partir de Leontiev (1978a, 1978b), como acontece o desenvolvimento humano da pessoa em sua atividade, seus motivos e os modos pelos quais o ser humano transforma suas necessidades em outras, novas, o que faz a sua existência como pessoa. Apresentamos, nos isolados I e II, a trajetória histórica e organizacional do grupo e compreendemos que os motivos relacionados às necessidades

caminham e se modificam no percurso do encontro da história de cada participante com a história do grupo. Assim, neste episódio buscamos identificar aqueles motivos em destaque nas relações do grupo, evidenciados pelas suas participantes durante o percurso de 2020 e 2021. Isso significa que não existem somente esses motivos e essas necessidades, mas elas apresentaram-se com predominância, quando, em 2020, as participantes do grupo foram mobilizadas a pensar sobre o que as trazia e trouxe para o GEPEMat.

Partimos do entendimento de que esses motivos se baseiam na compreensão de que a necessidade é o ponto de partida de uma atividade. Todavia, somente a necessidade não é suficiente, pois, para que uma ação se torne atividade, é necessário que a necessidade coincida com o seu objetivo-fim, ou seja, precisa ser impulsionada por seu motivo. É o motivo que vai articular a necessidade do objeto para o qual a atividade do sujeito se dirige. Nas palavras de Leontiev (1978b. p.97),

[...] não utilizamos o termo <<motivo>> para designar o sentimento de uma necessidade; ele designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objectivo nas condições consideradas e para as quais a actividade se orienta, o que a estimula.

É pensando nesse motivo real que impulsiona a atividade que iniciamos este episódio com questionamentos feitos pela pesquisadora sobre o que as leva a escolher este e não outro grupo de pesquisa para participar. Nosso entendimento sobre motivos e necessidades foi discutido no capítulo dois, quando explicitamos que eles, para além de expressar o que leva as participantes a se inserirem no grupo, também estão relacionados ao significado de sua atividade, de pesquisa e trabalho.

As cenas que compõem este episódio são oriundas de uma dinâmica conduzida pela pesquisadora, que tomou como ponto de partida da discussão os questionamentos apresentados na epígrafe que iniciou este episódio, recolhidos no primeiro encontro de março de 2020, de forma presencial. Neste episódio serão discutidos motivos que partem de necessidades que envolvem: aprender e interagir, unidos pelas necessidades do GEPEMat e ligados a um coletivo maior, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe)⁵⁵ da Universidade de São Paulo (USP). As quatro cenas a seguir, explicitadas nos Quadros 29, 30, 31 e 32, expressam esses motivos e necessidades.

⁵⁵ O GEPAPe, como já comentamos no capítulo introdutório, é liderado pelo professor Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura. Suas atividades “de estudos e pesquisas acerca da Atividade Pedagógica, envolve os elementos constitutivos dos processos de ensino e de aprendizagem na formação inicial e contínua de professores e pesquisadores, exercitando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Para maiores informações, acessar o diretório de Grupos de Pesquisas no portal CAPES.

Quadro 28 - Cena 4.3.1.1: Motivos relacionados à necessidade de aprender

Descrição da cena 4.3.1.1: Durante o encontro, realizado no dia 6 de março de 2020, a pesquisadora conduziu uma dinâmica com as participantes, no qual, cada uma deveria expressar com palavras porque participa do GEPEMat. Para o seu desenvolvimento, foi entregue a cada uma, uma tira de papel onde deveriam escrever uma palavra sobre sua participação no grupo. Depois, cada participante apresentou e explicou a palavra que colocou. Nesta cena mostramos expressões que envolvem a necessidade de aprender com o grupo.

1. Tiffany: A primeira palavra que eu coloquei, necessidades, é pela necessidade de estar nesse movimento de aprendizagem. Depois, coletivo, também pela necessidade de estar em um coletivo, de aprender coletivamente, compartilhar experiências, compartilhar conhecimentos e a necessidade de estudar matemática.

2. Melissa: Bom, o meu é o estudo e as discussões coletivas sobre a Teoria Histórico-Cultural.

3. Bia: Eu coloquei continuar aprendendo, pesquisando e compartilhando conhecimentos em busca de melhoras e diferenças na qualidade do ensino de matemática.

4. Ella: Eu coloquei interação, coletivo e aprendizagem [...]. É um coletivo que a gente aprende, até quando eu fui escrever minha dissertação, eu fui falar de mim, e aí eu lembrei do coletivo e da aprendizagem, porque quando eu entrei no curso era mais pela matemática, não pensava em educação, e quando eu entrei no grupo que aí eu comecei a ver a importância da educação. Eu entrei aqui nesse grupo e consigo aprender bastante, muito e principalmente para pensar sobre a Educação Matemática e as relações, coisa que eu não tinha nenhuma noção quando entrei para o curso de matemática. Imagina que pessoa que eu ia ser, como eu ia ser indo para a escola pensando só na matemática e não me importando tanto com a educação. Então, o grupo fez muita diferença na Ella que sou hoje.

5. Orientadora: Eu também coloquei duas palavras. Posso falar? A primeira é produção de conhecimento, porque enquanto sujeita de uma instituição universitária, eu considero esse lócus como relevante e promissor, mas para além dessa produção, eu acho que é o aprender. Aprender é, também, meu slogan de vida, porque sempre a gente aprende.

Fonte: Dados da pesquisa (EF_2020/1).

A Teoria da Atividade (TA) proposta por Leontiev (1978a e 1978b) permite estudar o processo de ensino e aprendizagem nas atividades humanas compartilhadas com diferentes pessoas, no qual um dos seus elementos estruturais são os motivos. É a partir dela que entendemos que são os motivos que impulsionam as atividades, pois são eles que articulam as necessidades com o objeto. Como mostramos nesta cena, a necessidade de aprender é um dos motivos de participar do grupo, cujo objeto são as aprendizagens decorrentes dessa participação.

González e Solovieva (2021, p. 192) chamam atenção para a necessidade de analisar o conteúdo dos motivos dos professores, que são a base para sua atividade profissional. Desse modo, pontuam que *“la motivación profesional es un sistema jerárquico de motivos que*

impulsan a la actividad de enseñanza del maestro” Por esta mesma razão, entendemos que é importante compreender o conteúdo dos motivos dos professores e futuros professores para participar de um grupo de estudos e pesquisas, na premissa de que eles são um elemento indispensável para sua atividade de participação, pois os motivos representam a esfera motivacional do sujeito, do ponto de vista da atividade psicológica.

Nesta cena mostramos que um dos conteúdos dos motivos para participar do grupo está associado à necessidade de aprender. Petrovski (1986), ao estudar os tipos de necessidades que atuam como força interna de uma atividade, chama-as de espirituais. Ou seja, aqueles recursos empregados para comunicar-se com outros sujeitos com o objetivo de assimilar a cultura, o conhecimento. Assim, quando Tiffany, Melissa e Bia (falas 1, 2 e 3) assinalam que sua participação está relacionada à necessidade de continuar aprendendo com o grupo, demonstram que o que deu origem a sua participação, a busca pela aprendizagem, objetiva-se no motivo de suas participações, isto é, o que direciona sua atividade e permanência no grupo é a busca por novas aprendizagens relativas à Educação e à Educação Matemática.

A necessidade é determinante para que seu envolvimento no grupo se torne uma atividade, constituindo-se seu motivo, pois, de acordo com as ideias Leontiev (1978a, p. 149-150), a premissa de sua participação pode se transformar no seu resultado:

[...] las necesidades del hombre son engendradas por el desarrollo de la producción, puesto que ésta es también directamente el consumo que crea la necesidad. Dicho de otro modo: el consumo es mediatizado por la necesidad de un objeto, por su percepción mental. Como lo expresa Marx, es en esta forma reflejada cómo el objeto aparece en la calidad de motivo ideal, de estimulante interior.

Desse modo, a necessidade de aprender com o grupo como motivo, ao ser consumida, isto é, satisfeita, cria necessidades de aprender novos conhecimentos. E isso pode ser um fator preponderante de permanência no grupo, pois as necessidades se produzem nas atividades do sujeito, que, ao ter como objeto um determinado conhecimento que será apropriado pela aprendizagem, através dessa apropriação/assimilação retorna a si mesmo, com novas necessidades. Nesse caso, participar do grupo deve conduzir os motivos que levaram à sua participação: aprender coletivamente sobre a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para pensar a Atividade Pedagógica.

O movimento de transformações dos motivos implica alterações da própria personalidade dos sujeitos. Ella (fala 4) indica que o que a levou a participar do grupo foi a busca por aprender sobre a relação entre Matemática e Educação e, ao perceber a importância de pensar sobre a Educação Matemática, expressa que, hoje, ela não se vê sem essa

aprendizagem, e diz: “que pessoa eu ia ser, como eu ia ser indo para escola”, dando indícios de que a personalidade se forma gradualmente no decurso de sua atividade formativa com o grupo. Sobre isso Leontiev (1978a) dizia que a aproximação dos motivos de cada atividade humana resulta na aproximação de sua personalidade. Ainda, a participante finaliza que “então, o grupo fez muita diferença na Ella que sou hoje”, e assim percebemos que a individualidade de cada pessoa traduz os traços de sua personalidade, que é formada por motivos e necessidades que desenvolvem em atividade, como em um grupo/coletivo.

Assim como Ella, a orientadora (fala 5) também pontua a questão da aprendizagem como um motivo de organização do grupo do mesmo modo, como conduta de seu trabalho como professora de uma instituição de Ensino Superior. Seus motivos relacionados com sua conduta mostram o sentido pessoal atribuído a sua atividade de produção do conhecimento, que é consciente. Isso coincide com a ideia de que *“para un juicio correcto de la personalidad, no sólo se debe tener en cuenta la conducta del sujeto, sino saber cuál es el sentido personal, es decir, qué motivos conscientes dirigen su comportamiento”* (GONZÁLEZ; SOLOVIEVA, 2021, p. 201).

Entendemos, deste modo, que os motivos ocupam um lugar central na personalidade dos professores que, por alguma razão, escolheram essa profissão. Do mesmo modo, os motivos ocupam um lugar importante na justificativa de participar deste e não de outro grupo, e assim, indicam um grau de compromisso social com essa participação: com sua atividade de trabalho ou de pesquisa e com os sujeitos do grupo com quem se relacionam. Assim, a necessidade de aprender pode atuar como um motivo estímulo para os professores na situação de estudantes da pós-graduação e do mesmo modo podem atuar como sentido à sua atividade profissional, quando lhes permite, por exemplo, aprender para ensinar. E isso nos leva a um outro conteúdo dos motivos, a necessidade de interagir e compartilhar, que discutimos na cena 2. O Quadro 30 é ilustrativo.

Quadro 29 - Cena 4.3.1.2: Motivos ligados à necessidade de interação

(continua)

Descrição da cena 4.3.1.2: Em continuidade a cena anterior, apreendida em uma dinâmica, nesta cena mostramos expressões que envolvem a necessidade de interação com o grupo.

1. Prof18: Bom, eu escrevi interações porque eu acredito que sozinhos a gente não consegue dar conta de nada, porque a gente sempre precisa conversar com o outro, dialogar sobre tanto as coisas boas quanto as coisas ruins e, principalmente, na nossa profissão como professores, a gente precisa interagir com os alunos, com outros professores.

Quadro 30- Cena 4.3.1.2: Motivos ligados à necessidade de interação

(conclusão)

E isso faz com que a gente se torna, coloquei como segundo item, formação humana, porque isso contribui para minha formação como pessoa e como profissional

2. Lili: Eu escolhi o termo coletivo, porque é uma das coisas que me faz estar aqui, esse coletivo que a gente vem se constituindo e vai aprendendo e se modificando, assim, diariamente, com todas as aprendizagens que vamos tendo um com o outro por meio das interações e dos estudos. [...] quando eu comecei a participar [do GEPEMat] eu passei a entender que num trabalho em grupo, quando se tem um coletivo, as coisas vão funcionando, principalmente quando as pessoas têm interesses comuns.

3. Lara: Bom, eu escrevi várias palavras aqui, mas a do centro também é o coletivo. Eu entrei aqui no GEPEMat com a Bia, então a gente entrou juntas, no coletivo, como amigas. [...] O modo de organização desse grupo faz com que a gente aprenda, a gente troca experiências e com essas trocas de experiências e aprendizagens eu me fortaleço enquanto pessoa.

4. Louise: Bom, eu botei organização, interação e estudo. Por que a primeira organização? Porque eu acho que a gente está aqui, a gente tem várias possibilidades, a gente está dentro da universidade, e uma coisa que me faz estar aqui é a nossa dinâmica de estudo, de interação, de aprendizagem e todo esse movimento, que se constituiu né ao longo do tempo, e eu acho que também, é o que nos faz permanecer aqui no grupo, [...] nos faz interagir de diferentes formas, em diferentes espaços e acabou não sendo mais, “só um grupo de estudos”.

Fonte: Dados da pesquisa (EF_2020/1).

Já discutimos que os motivos se definem como objeto, o que dirige toda a atividade. Analisar os conteúdos desses motivos é conhecer como eles se estruturam e podem orientar a personalidade docente. Petrovski (1986) esclarece que os motivos são móveis para as atividades, e o que os determina é a satisfação de cada necessidade. Na primeira cena constatamos que um dos motivos para participar do grupo expresso pelas participantes é a possibilidade de, com ele, desenvolver novas aprendizagens, e nisso entra a busca de conhecimentos em relação à Teoria Histórico-Cultural e à Educação Matemática, por exemplo. Como motivo, o conteúdo consciente dessa necessidade é cognitivo e possui relação com os interesses de cada sujeito, o que o mobiliza para satisfazer essa necessidade do conhecimento.

Los motivos se diferencian unos de otros por el tipo de necesidades que en ellos se manifiestan, por las formas que toman, por su amplitud o estrechez y por el contenido concreto de la actividad en la cual se realizan (motivos para la actividad laboral, de estudios, etc.). Los tipos complejos de actividad, como regla general, responden no a uno solo, sino a varios motivos interactuantes al mismo tiempo y que forman un sistema ramificado de motivaciones y formas de actuar do hombre. (PETROVSKI, 1986, p. 101)

Assim, o interesse se torna uma motivação emocional, isto é, há o desejo de conhecer profundamente o objeto, que adquire uma significação para a pessoa, e ela busca compreendê-lo. A satisfação dessa necessidade não acontece de forma isolada, senão pela necessidade de

interação. Assim, a possibilidade de aprender com o grupo objetiva-se na interação entre sujeitos e seu objeto de conhecimento. Na fala de Prof18 (fala 1) ela evidencia a necessidade de conversar com o outro, dizendo “eu escrevi interações porque eu acredito que sozinhos a gente não consegue dar conta de nada, porque a gente sempre precisa conversar com o outro”, o que confirma um dos princípios orientadores sinalizados por Lopes (2018, p. 127) de que o compartilhamento é basilar no movimento de aprendizagem docente. Segundo a autora, “compartilhar ações, sentidos e significações pressupõe interação entre diferentes sujeitos, com distintos conhecimentos, o que pode ser determinante na mudança de qualidade do processo com o qual os sujeitos estão envolvidos”.

Assim, entendemos que é no processo de interagir e compartilhar que se tem a oportunidade de apropriar-se de conhecimentos, criando vínculos com eles e laços com seus participantes. E isso significa que, embora o motivo de interação seja de cada um de forma pessoal, no ato de compartilhar seus conhecimentos, compreensões e perspectivas, eles se unem e se tornam um, ao qual o grupo vai se alinhando na perspectiva de um coletivo, como destacou Lara (fala 3), ao mencionar que é o modo como o grupo se organiza que permite que o coletivo se fortaleça. Nessa mesma direção, Louise (fala 4) pondera que é justamente esse modo de organização do grupo que faz com que seus participantes permaneçam nele, não sendo ele apenas “um grupo de estudos”, porque, do ponto de vista de Petrovski (1986), a familiarização emocional do grupo é o que permite que ele se configure como um coletivo real e significativo para cada um de seus membros.

Assim, quando Louise destaca que as interações no grupo ultrapassam as relações de ele ser apenas um grupo de estudos, indica-nos que o GEPEMAT reúne pessoas que possuem objetivos comuns com laços afetivos, o que conversa com a ideia de Lili (fala 2), que pontua: “esse coletivo que a gente vem se constituindo e vai aprendendo e se modificando, assim, diariamente, com todas as aprendizagens que vamos tendo um com o outro por meio das interações e dos estudos”. E é assim, na possibilidade de compartilhar com outros sujeitos um motivo comum – necessidade de interação –, que os professores estabelecem novas relações com sua participação no grupo. Logo, com o desenvolvimento de seu trabalho. Todavia, salientamos que a interação, nesse caso, ultrapassa a compreensão de apenas realizarem-se momentos em conjunto, mas trata-se de unir motivos comuns que satisfaçam necessidades tanto individuais quanto do próprio grupo.

Ainda, Lili assinala, dizendo: “quando eu comecei a participar (do GEPEMAT) eu passei a entender que num trabalho em grupo, quando se tem um coletivo, as coisas vão funcionando,

principalmente quando as pessoas têm interesses comuns”, o que demonstra que, embora a estimulação inicial de participar do GEPEMat possa ter sido individual, foi através das ações compartilhadas que elas passaram a representar não somente uma necessidade sua, senão também a do grupo. Com efeito, nesses interesses comuns é que vemos que a personalidade de cada um vai se formando com a personalidade de seus pares, que respondem a uma necessidade comum, com novos sentidos. E isso nos leva a inferir que a interação de vários sujeitos pode orientar o conteúdo da atividade comum, ou seja, o motivo comum que entrelaça e supera os motivos individuais de cada um e que, ao serem apreendidos por seus participantes como importantes para a organização e o funcionamento de um grupo, vão sendo assimilados como princípio de conduta de um trabalho coletivo. É sobre o motivo comum que trataremos na cena 3, que o Quadro 31 revela.

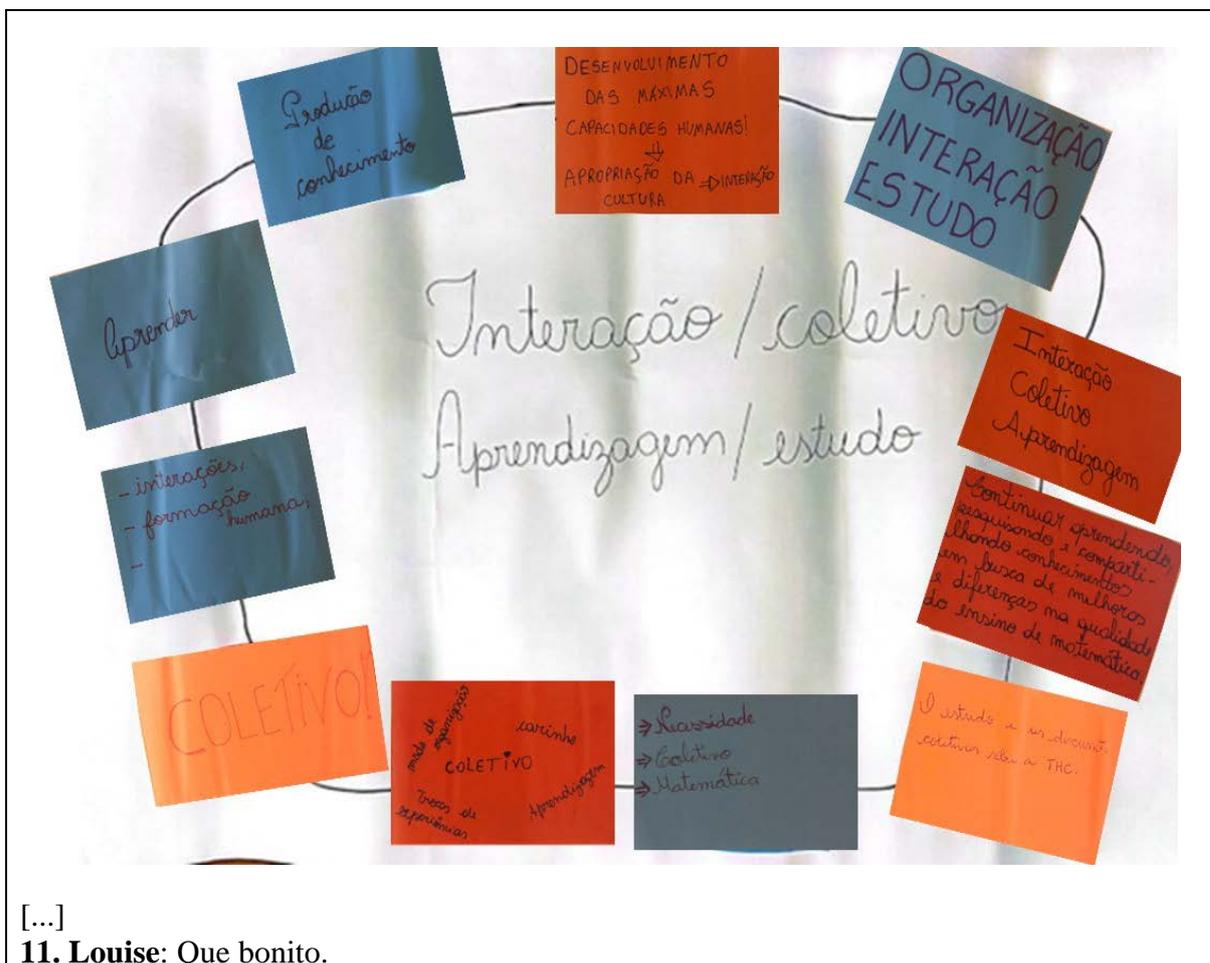
Quadro 30 - Cena 4.3.1.3: Motivos ligados à necessidade comum – do GEPEMat.

(continua)

<p>Descrição da cena 4.3.1.3: Como um segundo momento da dinâmica em que apreendemos conteúdo para as cenas anteriores, foi problematizado sobre o que havia de comum entre cada uma das palavras escritas pelas participantes nas tiras de papel. Para isso, foi pedido que cada uma colocasse a sua tira de papel sobre a mesa do laboratório. Com todas as palavras expostas, as participantes foram organizando-as em um desenho em modelo de esquema, no qual as palavras foram sendo movimentadas conforme suas proximidades ou conforme viam sentido nelas. Esta cena traduz a síntese dessa discussão.</p>
<p>1. Pesquisadora: Olhando para essas palavras, e pensando em uma ou duas palavras, que as sintetizam o que podemos pensar?</p> <p>2. Orientadora: O que apareceu mais?</p> <p>3. Louise: Coletivo e interação.</p> <p>4. Orientadora: Tem algumas palavras diferentes que podem representar a mesma coisa.</p> <p>5. Louise: Eu acho que aprendizagem, estudo e a produção do conhecimento, é uma coisa que se ressalta bastante. Então, eu acho que seria uma delas.</p> <p>6. Lili É, porque quando pensamos em aprendizagem, estudo, formação [...].</p> <p>7. Louise: E eu acho que a outra seria o coletivo, porque é essa interação que forma o coletivo.</p> <p>8. Orientadora: Eu diria que seriam essas duas palavras, interação e aprendizagem.</p> <p>9. Prof18: É, eu também acho. Então escrevemos aqui no meio... a primeira, qual era?</p> <p>10. Louise: Eu acho que seria interação/aprendizagem/coletivo/estudo se ressaltam bastante.</p>

Quadro 31 - Cena 4.3.1.3: Motivos ligados à necessidade comum – do GEPEMat.

(conclusão)



Fonte: Dados da pesquisa (EF_2020/1).

Os estudos de Rubtsov (1996) sobre a atividade de aprendizagem expressaram que ela envolve uma estrutura na qual estão presentes dois elementos: o problema e a ação. Segundo o autor, o processo de solução de problemas envolve a aquisição de ações gerais, que aproximem sua solução de conteúdos teóricos. A aquisição dessas formas gerais demanda orientação, e ações realizadas pelos sujeitos da aprendizagem irão caminhar na solução do problema proposto. Embora este estudo se volte para a atividade de aprendizagem da criança, entendemos que, pensando na atividade de aprendizagem do professor, compreender como se dá esse processo de desenvolvimento é essencial, pois essas aprendizagens contribuirão para o desenvolvimento da personalidade docente.

Assim, pensando num contexto de grupo de estudos e pesquisas, trazendo como exemplo nosso contexto de pesquisa – o GEPEMat –, o problema que movimenta as ações do grupo envolve o processo de ensino e aprendizagem de matemática e a formação de professores,

na relação com a Atividade Pedagógica. Suas ações de ensino, pesquisa e extensão caminham em direção à solução desse problema, que se constitui numa atividade comum de seus membros, pois os motivos e as necessidades que já elucidamos nas cenas anteriores revelam que os motivos individuais se relacionam com os motivos do GEPEMat, materializados em suas pesquisas e projetos, como apresentamos no isolado I, referente à história do grupo.

Esse movimento aproxima-se da tese de Vigotski de que o desenvolvimento acontece do social para o individual, pois as ações conjuntas dos membros do grupo nos projetos e nas pesquisas que desenvolvem desencadeiam aprendizagens coletivas que, ao serem internalizadas por seus membros, tornam-se individuais. Desta forma,

[...] uma função repartida entre duas pessoas transforma-se em um modo de organização de cada indivíduo, a ação “intrapísica” transformando-se em ação “intrapísica”. É assim que as funções psíquicas superiores da criança repousam na atividade em comum e desenvolvem-se por interação, transformando-se, então, essas funções comuns nas de cada indivíduo. Desse ponto de vista, a atividade coletiva torna-se uma etapa necessária e um mecanismo interior da atividade individual. (RUBTSOV, 1996, p. 137, grifos no original)

Retomamos as ideias de Rubtsov (1996) para entender as atividades coletivas. Quando as necessidades individuais de cada participante se relacionam com a necessidade do grupo, atuam como motivo de sua participação, o que pode dar novo sentido à sua atividade formativa. É nesse movimento que as ações individuais das atuações em projetos e das próprias pesquisas desenvolvidas por cada participante respondem ao problema comum do GEPEMat, tal como sua própria necessidade particular de compreender melhor seu fenômeno de pesquisa.

Esta cena problematiza o que pode haver de comum nos motivos individuais que estavam sendo discutidos e foram escritos pelas participantes na dinâmica proposta. Embora não pretendamos discutir os elementos da cena de forma individual, por entendermos que o produto dela é exatamente o diálogo proferido, trazemos uma expressão de Louise (fala 6), que menciona: “Eu acho que aprendizagem, estudo e a produção do conhecimento, é uma coisa que se ressalta bastante” e acrescenta ainda: “outra seria o coletivo, porque é essa interação que forma o coletivo”. Essa ideia corrobora o exposto por Rubtsov (1996) que a partir da colaboração entre duas ou mais pessoas, o desenvolvimento cognitivo se manifesta, pois:

- quando os motivos individuais convergem com os motivos comuns há modificação nas ações de cada participante, introduzindo novas formas de colaboração com o grupo, caracterizando a atividade comum;
- a criação de motivos comuns transforma os sujeitos envolvidos com a atividade, o que permite adquirir formas coletivas de resolver os problemas nas atividades individuais.

No conjunto dessas relações podemos entender que se formam os motivos comuns, permitindo ultrapassar os motivos individuais, o que também contribui para a permanência dos participantes no grupo. Essa aproximação, a partir dos vínculos criados e da familiarização emocional, gera emoções e sentimentos. Assim, quando Louise (fala 11) acrescenta “que bonito”, expressa o sentido pessoal que se manifestou no significado social do grupo, dando um colorido singular⁵⁶ a essa experiência, que pode não ser só dela ou dos participantes do GEPEMat, mas também reflete a relação com um coletivo maior, como veremos na próxima cena, aqui revelada no Quadro 32.

Quadro 31 - Cena 4.3.1.4: Motivos ligados ao coletivo maior – O GEPAPe

<p>Descrição da cena 5.1.2.4: Depois da discussão sobre o que há de comum no grupo, o terceiro momento da dinâmica envolvia pensar sobre como estes elementos estão associados ao seu coletivo maior, o GEPAPe. Esta cena concentra elementos desta discussão.</p>
<p>1. Pesquisadora: Olhando então para nossos motivos individuais e nossos motivos coletivo/comum, qual a relação de um com o outro e com nosso coletivo maior (GEPAPe)? O que os nossos motivos têm a ver com o motivo maior? Muito na direção do que escreveu o professor Ori (a menção do professor Ori, se refere ao professor Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura), de que “as produções de cada grupo apresentadas no colóquio são exemplos vivos de processo de formação em que o compromisso assumido no e para o coletivo nos mobiliza”.</p> <p>2. Orientadora: Eu acho que além do que pontuamos como comum nesta figura (se remetendo a fotografia da cena anterior) é muito na direção de pensar que vocês têm um motivo particular e nós temos um comum, que nos mobiliza de um modo geral.</p> <p>3. Louise: Que eu acho que vai muito ao encontro da fala da Prof18, que disse que colocou a Matemática como algo que era dela.</p> <p>4. Prof18: É, matemática é um motivo meu. Mas estou aqui e não estou só com professores de matemática, estou com pedagogos e uma professora de química que aprendo também. Então seria egoísta da minha parte colocar que nosso motivo é só a matemática. Porque eu não aprendo só matemática aqui no nosso grupo.</p> <p>5. Orientadora: Na direção do que a pesquisadora foi falando, o GEPAPe que é o nosso coletivo maior, nosso grupo teórico, de onde partem as nossas referências. Dele vamos para o nosso núcleo, esse grupo até tem uma aproximação maior com a matemática, mas não é só isso porque os estudos que nós fizemos, até hoje, acho que não lemos nenhum texto específico de matemática. E aí, como é que a gente chega no GEPEMat?</p> <p>6. Prof18: Eu acho que o que nos une enquanto grupão é a Atividade Pedagógica e a Teoria Histórico-Cultural.</p> <p>7. Ella: E eu acho que é assim que acontece, temos o que nos une enquanto grupão e depois, vem o nosso objeto particular que é um desdobramento desse grupão, mas que tem relação com o nosso GEPEMat e com o GEPAPe.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (EF_2020/1).

⁵⁶ A partir dos estudos de Batista (2019), entendemos o colorido singular como a expressão da emoção/afeto do sentido pessoal atribuído à experiência vivida.

A tese de que o ser humano se desenvolve através das atividades que realiza ao longo de sua vida nos leva a olhar para as ações que ele realiza buscando a satisfação de sua necessidade. Entendemos que as necessidades só serão satisfeitas quando o sujeito se envolver com um coletivo que o acolha. Nesse caso, as necessidades das participantes do GEPEMat, elucidadas nas cenas anteriores, só serão satisfeitas porque, a partir de sua inserção no grupo e da coincidência de necessidades, que, por sua vez, atuam como motivo, darão condições para que ocorra a objetivação. Essas necessidades e esses motivos estão relacionados a um coletivo maior, o GEPAPe, o qual o GEPEMat integra.

A pesquisadora (fala 1), ao ler um trecho do texto indicado pelo professor Ori (Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura), que diz “as produções de cada grupo apresentadas no colóquio são exemplos vivos de processo de formação em que o compromisso assumido no e para o coletivo nos mobiliza”, demonstra que essas relações reais entre os sujeitos que participam do GEPEMat com os sujeitos que fazem parte do GEPAPe são aquelas que oportunizam a satisfação de uma necessidade, que não é só de cada pessoa ou grupo, senão de um coletivo.

Na fala da orientadora (fala 5), identificamos uma explicação da relação entre o motivo de cada pessoa e o comum, que é materializado nas teses e dissertações. Aqui vale destacar uma das teses de Vigotski (2001), ao tratar sobre as funções psicológicas superiores, remetendo-se à zona de desenvolvimento próximo. Segundo ele, toda função aparece na vida da pessoa em dois planos, primeiro de forma social (interpsíquico) e, segundo, no plano individual (intrapíquico). Essa mesma ideia de Vigotski (2001) pode ser pensada em relação aos motivos e necessidades. Uma vez que *“los motivos inicialmente son externos, es decir, introducidos desde fuera. Más adelante, los motivos de las actividades se pueden interiorizar y conformar el plano interno que subyace a las actividades profesionales y laborales del sujeto”* (GONZÁLES; SOLOVIEVA, 2021, p. 198).

Assim, por exemplo, quando a orientadora (fala 5) problematiza, expressando que

o GEPAPe é o nosso coletivo maior, nosso grupo teórico, de onde partem as nossas referências. Dele vamos para o nosso núcleo (UFG, IFES, UFRN, UFRGS), [...]. E aí, como é que a gente chega no GEPEMat? E como é que a gente chega na dissertação ou na tese de cada uma de vocês?

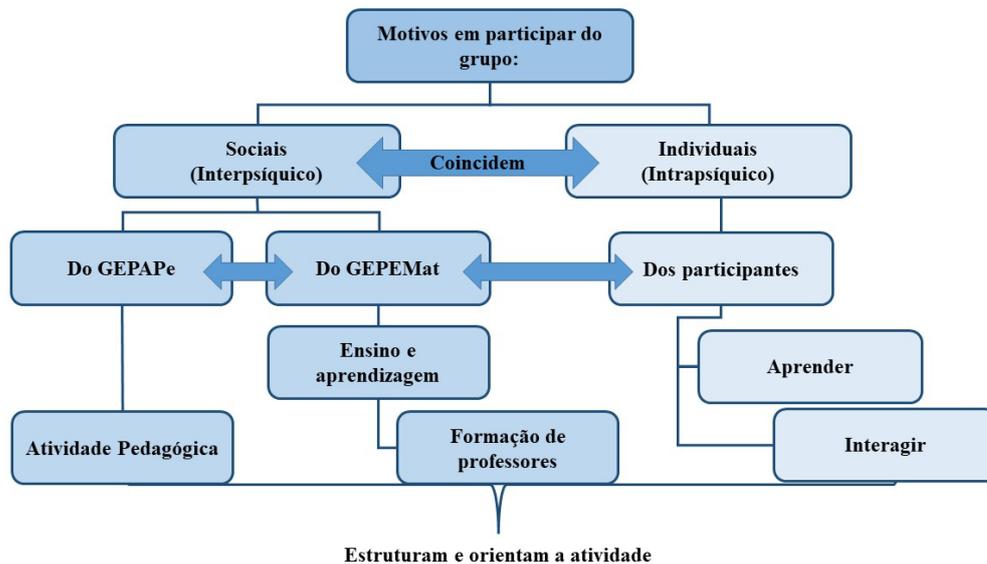
nos dá indicativos para pensar que os motivos e as necessidades de cada participante em se inserir no GEPEMat, embora sejam de cada um, refletem relações sociais, como vimos nas cenas um e dois, que, por sua vez, conduzem aos motivos e às necessidades do grupo.

Louise (fala 3) lembra da menção de Prof18, ao trazer como motivo individual o estudo da Matemática. Complementando-a, Prof18 (fala 4) expressa que seria egoísta dizer que só aprende matemática, visto que está num grupo com pessoas que possuem outras formações. Ao identificarem que o que pode unir o GEPEMat ao GEPAPe é a Atividade Pedagógica, Ella (fala 7), quando diz que o desdobramento de cada pesquisa expressa o particular de cada uma, que tem relação com o que o GEPEMat e o GEPAPe estudam, aponta uma relação entre o que é do GEPAPe (universal) e o que é de cada participante (particular).

São esses diferentes motivos e suas relações que formam a hierarquia dos motivos, que, à medida que são satisfeitos, geram novos motivos, o que pode ser um fator preponderante da permanência no grupo ou não. Assim, a consciência desses motivos por parte dos participantes permite que sua participação se torne ou não uma atividade, e dá subsídios para que eles tenham consciência de que suas ações estão vinculadas a uma relação maior, o GEPAPe, que, como disse Prof18 (fala 6): “[...] o que nos une enquanto grupão é a Atividade Pedagógica e a Teoria Histórico-Cultural”. Vemos, então, que o grupo é, assim, constituído por sujeitos que possuem motivos e necessidades individuais, mas que, ao interagirem com outros sujeitos mobilizados por motivos e necessidades comuns, vão contribuindo para o desenvolvimento particular de cada um, dando-lhes uma nova qualidade formativa (MOURA, 2013).

São as ações individuais de cada participante que permitem encontrar soluções para os problemas comuns do grupo, o que vai satisfazendo suas necessidades, produzindo novos sentidos e significados para a Atividade Pedagógica. Do mesmo modo, podem conduzir a personalidade docente, pois o grupo se torna uma referência para pensar, estudar e pesquisar questões relacionadas à Educação. Desse modo, esquematizamos na Figura 14 a relação entre os motivos e as necessidades sociais (do grupo) e individuais (da pessoa).

Figura 14 - Motivos e necessidades sociais e individuais do grupo



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Essa relação entre motivos e necessidades sociais e individuais pode ser compreendida como uma hierarquia. São eles que mobilizam as ações do grupo e de cada um de seus membros, o que estrutura e orienta sua atividade formativa. À medida que as necessidades são satisfeitas, novas vão surgindo, o que guia a permanência de seus integrantes no grupo, pois, corroborando os estudos de Talizina (2009), os motivos atuam como estímulo e como sentido da atividade, por isso, novos motivos e necessidades vão surgindo nas atividades que o sujeito desenvolve. Destacamos que a identificação desses motivos é apenas didática, compreendendo que a atividade humana é polimotivada. Do mesmo modo, não significa que em cada participante há somente uma ou outra necessidade – essas foram as percebidas como evidência naquele momento em que foi proposto ao grupo discutir sobre elas. E não só podem existir outras, como essas podem ir sendo modificadas ao serem satisfeitas.

Nessas relações, entre motivos e necessidades com o objeto de conhecimento e a familiarização emocional do grupo, criam-se vínculos que emanam em cada sujeito um sentido pessoal à sua participação. É sobre essa relação entre vínculos e sentido pessoal que trataremos no episódio seguinte.

4.3.2 Episódio II: Índícios de sentidos atribuídos a participação no grupo

Eu comecei a participar do grupo, porque queria me inserir em um espaço onde se estudasse/discutisse assuntos relacionados ao ensino e pesquisa na área da Educação Matemática. O que me fez continuar nele foi ter me identificado não somente com suas temáticas de estudos, como também com as pessoas que participavam dele, pois percebi que tínhamos interesses comuns e com elas fui aprendendo muito (Lili).

A interação do sujeito com o mundo que o rodeia considera o sistema de relações objetivas que se formam na vida de cada um, envolvendo aquelas de conhecimentos, interesses e vínculos: afetivos e cognitivos. São essas relações que constituem a essência de um grupo, de uma comunidade, da sociedade. Petrovski (1986), ao estudar as relações interpessoais nos grupos, citando a perspectiva de Marx, escreve que o sujeito atua não somente sobre a natureza, porém com os outros sujeitos que a integram. E, nessa relação para produção e apreensão da cultura, constroem-se determinados vínculos e laços e, por meio deles, sua vida transcorre.

Em todos os grupos reais, escreveu Petrovski (1986, p. 127), “*surgen inevitable y normalmente relaciones y lazos objetivos (relaciones de dependencia, de sometimiento, de colaboración, de ayuda mutua, etc.)*” que, ao se fixarem subjetivamente em cada uma das pessoas, promovem o sentimento de pertencimento – consequentemente, de permanência. Lili, participante do GEPEMAT desde 2016, expressa esses vínculos criados com o grupo e com as pessoas: as temáticas de estudos e as pessoas que participam dele a fizeram perceber que ali havia interesses comuns. Iniciar este episódio a partir desta epígrafe é traduzir o que nele vamos apresentar: a criação e a presença de vínculos que produzem os sentidos em participar do grupo, como demonstraremos no Quadro 33, na cena 1, decorrente do relato escrito (APÊNDICE B).

Quadro 32 - Cena 4.3.2.1: Criação e presença de vínculos

(continua)

Descrição da cena 4.3.2.1: Ao longo do ano de 2020 e início de 2021, as participantes produziram um relato escrito informando sobre sua relação com o GEPEMAT desde o início de sua participação, destacando elementos marcantes sobre sua trajetória no grupo. Os relatos trazidos para esta cena envolvem: como conheceu o GEPEMAT, quando começou a participar do grupo e o que fez cada uma participar dele.			
	Participa desde	Conheceu como	Porque participa
1. Maria Alice	2010	Na graduação através de folders espalhados pelo Centro de Educação para vaga como bolsista.	Os estudos teóricos tendo em vista que nós como docentes devemos estar sempre em processo formativo.

Quadro 33 - Cena 4.3.2.1: Criação e presença de vínculos

(continuação)

2. Prof18	2015	Em um evento de educação matemática organizado e realizado pela Unijuí, em 2011.	Dentre os vários problemas/desafios que enfrentamos como professores e no Âmbito educacional, participar do GEPEMat (e tentarei continuar participando enquanto as condições objetivas de trabalho permitirem) das discussões, dos estudos permite compreender o contexto e como desempenhar a nossa atividade pedagógica da melhor maneira possível. O grupo, para mim, é um espaço de compartilhamento e amparo para pensar o ensino de matemática e a educação.
3. Melissa	2017	Pela Professora Anemari Lopes, quando ela aceitou me orientar no doutorado.	Em um primeiro momento a aproximação com a teoria histórico-cultural, que fundamenta as atividades realizadas no grupo. Mas o que me fez continuar participando do grupo foram as aprendizagens coletivas que além de contribuírem para a minha pesquisa, também contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.
4. Ella	2016	Por meio de uma amiga que já fazia parte do grupo.	O grupo sempre foi muito acolhedor e comprometido com as coisas que fazem. O coletivo que nos tornamos, as ações que desenvolvemos e os estudos que realizamos instiga a cada vez mais seguir aprendendo e a refletindo sobre diversos pontos relacionados à educação
5. Louise	2014	Conheci o GEPEMat por meio do PIBID InterDEM (Interdisciplinar Educação Matemática).	Participar do GEPEMat é atribuir novos sentidos à educação matemática constantemente, pois os diferentes movimentos realizados possibilitam refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, compreender conceitos e pensar a formação de professores e seus reflexos sociais. São os diversos caminhos que são percorridos que me possibilitam entender e atribuir novos sentidos, sendo que este é um dos principais motivos por eu participar e continuar do GEPEMat – estar no movimento de aprender.
6. Lara	2014	Pelo PIBID.	A partir do processo seletivo do PIBID. O que me fez continuar no GEPEMat foi o vínculo que construí com as pessoas que participavam na época e os estudos desenvolvidos que quase sempre eram desenvolvidos no coletivo.
7. Bia	2014	Pelo PIBID.	O interesse pelo estudo e trocas de conhecimentos referente ao embasamento teórico da Teoria Histórico-Cultural (THC) e sobre o ensino e aprendizagem da matemática.

Quadro 33 - Cena 4.3.2.1: Criação e presença de vínculos

(conclusão)

8. Antiopa	2020	Pela orientadora	Passei a participar do grupo pois sou bolsista, além disso, acredito que vou aprender muito com o grupo para o meu processo formativo.
9. Lili	2016	Pela professora Liane, que me orientava no TCC.	Porque queria me inserir em um espaço que discutisse a Educação Matemática, e o que me fez a continuar ele foi ter percebido que tínhamos interesses comuns.
10. Scarlett	2019	Conheci pelas minhas colegas que são integrantes do grupo e, mais tarde, fui bolsista do "Clube de Matemática".	Recentemente retornei ao grupo pois estou sendo coorientada pela líder do GEPEMat e, automaticamente, voltei a participar dos encontros e momentos de estudo.
11. Tiffany	2014	Pelo PIBID	Primeiramente, o que me motivou a participar do grupo foi a vontade de me aproximar mais dos anos iniciais e de ensinar matemática para os pequenos. Quando ingressei no GEPEMat em 2014, tudo era muito novo para mim, aprendi muitas coisas, que jamais o curso de Licenciatura em Matemática me proporcionaria. Cada dia era uma nova descoberta e percebia que era ali que eu queria estar e fazer a diferença. Então, posso dizer que o que me fez continuar no grupo, foi a organização do mesmo e a maneira como as ações eram desenvolvidas.
12. Liz	2021	Pela orientadora ao ingressar no Mestrado em Educação Matemática.	Comecei a participar a pedido da Prof. ^a orientadora, mas continuei participando pois gostei muito das outras integrantes, de compartilhar vivências, de estudarmos os textos juntas e de assistir as apresentações das dissertações e teses. Me senti acolhida pelo grupo, em um momento muito difícil de iniciar o mestrado de forma remota, e aprendo muito participando.

Fonte: Dados da pesquisa (RE_01_2020/2021).

Nesta cena tivemos a perspectiva de mostrar a criação e a presença de vínculos, que não decorrem espontaneamente somente da participação de cada uma, mas que se produzem e transformam pelas relações com as ações que são realizadas no grupo. Entendemos que o entrelaçamento de diferentes tipos de vínculos é determinante para estreitar a unidade afetivo-cognitiva do grupo. De acordo com Leontiev (1978a, p.170), a criação e a presença de vínculos

são a base para a formação da personalidade. Eles iniciam no seio familiar e seguem nas relações dos sujeitos com os outros e com o conhecimento, mediante as atividades que desenvolvem – nesse caso, relacionadas ao fato de participar do GEPEMat. A partir desta cena, reconhecemos quatro tipos de vínculos: com o trabalho, com os conhecimentos (cognitivos), com os participantes (afetivos) e com o contexto acadêmico.

Nossa compreensão sobre esses quatro tipos de vínculos é apresentada no Quadro 34.

Quadro 33 - Quatro tipos de vínculos com o GEPEMat

Vínculos com o trabalho	Vínculos com o conhecimento	Vínculos com os sujeitos	Vínculos acadêmicos
Preocupação com o processo de ensinar, isto é, promover condições para os alunos aprenderem.	Perspectiva de aprendizagem teórica.	Relações afetivas que desencadeiam vínculos autênticos entre os membros, criando, por exemplo, o sentimento de amizade.	Relação com a ação de pesquisa/estudo e projetos mediada pelo ambiente acadêmico.

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Os vínculos com o trabalho, entendido como a atividade docente, são percebidos nas falas de Maria Alice, Prof18 e Melissa, uma vez que elas destacaram que o que as fez participar ou continuar participando do grupo foi a necessidade de melhorar sua atividade profissional, a docência. Esse tipo de vínculo envolve uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes, logo, com a organização do ensino. Temos dialogado que a escola é a instituição responsável por dar condições à nova geração de apropriar-se dos conhecimentos da geração anterior para assim se desenvolver. O significado social do trabalho docente é justamente organizar situações de ensino para que a aprendizagem ocorra, o que coincide com o vínculo criado e representado pelas três professoras (falas 1, 2 e 3), que expressam a essência de seu trabalho. Segundo Basso (1998, p. 3),

no caso dos professores, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo, e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno.

A qualidade desse vínculo está diretamente relacionada ao sentido atribuído à docência, o que coincide com o vínculo criado com o grupo. Isto pode ser evidenciado pela Prof18, ao

dizer que “dentre os vários problemas/desafios que enfrentamos como professores e no âmbito educacional, participar do GEPEMat [...] das discussões, dos estudos permite compreender o contexto e como desempenhar a nossa atividade pedagógica da melhor maneira possível” (fala 2). Uma das preocupações do trabalho docente é qualificar o ensino, o que significa “estar sempre em processo formativo”, como destacou Maria Alice (fala 1). Melissa (fala 3), por sua vez, também traz preocupações com sua atividade profissional, ao realçar que o que a fez continuar participando do GEPEMat foram as aprendizagens coletivas que lhe permitem desenvolver-se como pessoa e professora. Isso tem relação com outro vínculo: o conhecimento.

Os vínculos com o conhecimento são marcados por Melissa, Ella, Louise, Bia, Lili e Tiffany que destacam, em essência, a possibilidade de aprender como fator preponderante de sua participação no grupo. Essa aprendizagem está relacionada ao objeto comum do GEPEMat: pesquisar a relação entre ensino e aprendizagem e a formação de professores, envolvendo, desta forma, conhecimentos para ensinar, pensar a educação como processo de humanização e refletir sobre os modos do professor se formar. Isso condiz com um dos princípios apontados por Lopes (2018, p. 115) de que o professor, num contexto formativo, deve ser sujeito de sua formação, isto é, “se o processo formativo partir das suas necessidades de apropriar-se de conhecimentos para o seu trabalho, teremos a possibilidade de que sua participação seja motivada por sentidos pessoais relacionados à sua formação”.

Vale retomar que, de acordo com Leontiev (1978a, 1978b), os sentidos são reflexos do significado social. No caso dos professores, o sentido atribuído aos conhecimentos que querem aprender precisa condizer com o significado social do seu trabalho – ensinar. Assim, esses motivos serão eficazes e geradores de sentido de sua atividade na participação em um grupo de estudos e pesquisas. O que vai depender, nesse caso, retomando a ideia de Leontiev (1978a), é a qualidade desses vínculos nas atividades que o sujeito realiza. Quando Ella (fala 4) destaca que o coletivo criado no grupo instiga a seguir aprendendo, e Louise (fala 5) diz que é o aprender que a estimula a seguir no grupo, evidenciam que seus motivos condizem com o objetivo de estar ali, o que é coerente com as premissas do GEPEMat. O mesmo pode ser observado no relato de Bia (fala 7), Lili (fala 9) e Tiffany (fala 11). Os vínculos assim se relacionam com os sentidos das participantes em relação ao grupo, que oferecem motivos para seguirem participando de suas ações ou não.

Os vínculos com os sujeitos são marcados por Ella e Lara. Petrovski (1986) destacou que um grupo coeso é resultado de suas relações, sejam teóricas ou afetivas. No caso de Lara (fala 6), o que a fez seguir participando do grupo foram as relações com as demais participantes

dele, mediadas pela possibilidade dos estudos em coletivo, numa comunidade. Já Ella (fala 4) pontua que conheceu o GEPEMat através de uma amiga que já participava dele, o que pode ter atuado como estímulo para sua participação. Esses vínculos, no papel de motivos compreensíveis, podem tornar-se eficazes, quando, por meio dessas relações, a participação no grupo se torna uma atividade consciente. Os vínculos afetivos, nesse caso, envolvem proximidade de valores por meio da atividade comum do grupo. E isso significa que, na presença de vínculos afetivos entre os participantes, o grupo pode ser entendido como algo bom, pois há nele relações que são verdadeiras, o que cria um sentimento de amizade e de familiarização, por exemplo.

Além desses vínculos, percebemos nos relatos de Antiopa, Liz e Scarlett o vínculo acadêmico, aquele que envolve relações com a ação de pesquisar e com a ação de participação em projetos. Antiopa (fala 8) expressa que sua participação com as ações do grupo se deu pelo fato de ser bolsista de um dos projetos de extensão que o grupo já promoveu. Na mesma direção, Scarlett (fala 10) retorna ao grupo por um viés acadêmico, por uma ação de pesquisa. Liz (fala 12) revela que iniciou sua participação como uma das suas atividades acadêmicas, mas que as relações com as demais participantes e o movimento de estudo do grupo a levaram a continuar nele e ultrapassar esse viés que inicialmente pode ter sido apenas acadêmico. O vínculo acadêmico se aproxima ao do conhecimento, todavia, pode se diferenciar dele por poder atuar como um vínculo-estímulo mediado pelo ambiente acadêmico, isto é, como um estímulo para inserir-se em um grupo que pode possibilitar relações com o conhecimento e, do mesmo modo, gerar sentido para a participação no grupo.

A presença desses vínculos é essencial para que as participantes atribuam sentido à sua participação, que, embora pessoais, podem expressar o significado social do grupo. Retomando as ideias de Leontiev (2010), podemos entender que esses vínculos podem expressar relações compreensíveis ou eficazes, o que vai determiná-los será a riqueza destas relações: do grupo com a atividade profissional, do grupo com os conhecimentos apropriados, do grupo com os vínculos afetivos criados entre seus membros, e do grupo com as ações acadêmicas de pesquisa, ensino e extensão. Desse modo, corroboramos esta afirmação de Rosa, Moraes e Cedro (2016, p. 158):

O desenvolvimento do sujeito depende da qualidade dos vínculos que este estabelece com o mundo, isto é, depende do grau de organização das atividades em relação aos seus fins e motivos, bem como do grau de subordinação dessa organização à consciência sobre si e à autoconsciência.

É a atuação do sujeito com o mundo que o cerca que determinará os vínculos entre suas necessidades e o objeto capaz de atendê-la – nesse caso, um grupo de estudos e pesquisas. Portanto, as necessidades, por si sós, não possuem condições de orientar a atividade, e seu conteúdo interno precisa ser preenchido por algo. É esse preenchimento que irá estabelecer os vínculos que darão condições de o sujeito entrar em atividade. São as ações de cada participante no grupo que reorientarão suas necessidades à medida que elas são satisfeitas, o que quer dizer que um tipo de vínculo não exclui a presença do outro, tampouco que não possa haver outros além desses, pois, como já sinalizamos, se as atividades são polimotivadas, os vínculos que se estabelecem nas relações humanas também são. Todavia, de acordo com cada necessidade, ele se torna principal através das relações autênticas com o objeto da atividade de cada um de seus membros.

Vale ressaltar que a criação e a presença desses vínculos são decorrentes da própria organização do grupo, a qual permite que eles sejam criados e transformados e que outros tipos de vínculos possam ser concebidos. Ao mesmo tempo, percebemos que a presença deles não só envolve necessidades da atividade profissional, do conhecimento, das amizades firmadas e da relação acadêmica, mas também possui direta relação com o tempo que cada sujeito permanece nesse grupo, como no caso das participantes dessa cena, 11, 7, 6, 4, 2 e 1 anos respectivamente. Assim, entendemos que a criação e a presença de vínculos se torna um motivo-fim para participar ou continuar participando de um grupo. Ao mesmo tempo, é possível que os vínculos criados ou a falta deles tenha feito com que outros sujeitos que já participaram do grupo se afastassem dele. Os vínculos darão a direção das ações e das escolhas de cada participante para permanecer no grupo ou se afastar dele, o que pode condizer com a atividade comum do grupo, possibilitando sua familiarização emocional, como apresenta a cena dois no Quadro 35.

Quadro 34 - Cena 4.3.2.2: Vivência marcante com o grupo

(continua)

<p>Descrição da cena 4.3.2.2: Em continuidade a cena anterior produzida por meio de um relato escrito sobre sua relação com o GEPEMat desde o início de sua participação, os relatos dessa cena envolvem o registro de uma memória marcante de cada uma no grupo.</p>
--

<p>1. Maria Alice: Participação do projeto OBEDUC foi algo muito marcante, viajamos, estudamos, conhecemos outros grupos de pesquisa de diferentes universidades, resistimos por uma educação pública e de qualidade. Foi algo enriquecedor!</p>

Quadro 35 - Cena 4.3.2.2: Vivência marcante com o grupo

(conclusão)

2. Prof18: Para mim, todas as lembranças que vem à minha memória quando penso no grupo são marcantes, desde o início, o acolhimento e orientação da prof. Ane, a amizade com as meninas (das antigas e as novas) algumas, hoje já não estão efetivamente no grupo, mas serão lembranças eternas de vários momentos. [...] nos eventos, viagens, comemorações, os momentos mais nervosos como a defesa da dissertação de mestrado, a defesa do projeto de tese, foi no grupo que aprendi a ler (ou tentar) em espanhol, cada conversa, cada escuta, cada café, cada estudo... o grupo sempre esteve comigo e eu com o grupo.

3 Tiffany: [...] desde as reuniões, os encontros de planejamento, a primeira vez que entrei em uma sala de aula com crianças pequenas, a escrita do primeiro trabalho para um evento, os estudos com o núcleo. [...] Pelas pós-graduandas, que nos auxiliavam e ensinavam tudo que sabiam [...]. Além disso, também lembro de como era importante o contato com as professoras das escolas, como aprendíamos com elas e éramos muito bem acolhidas.

4. Ella: [...] gostaria de destacar nesta *memorie*, uma das coisas que mais gosto no grupo: o nosso coletivo e as relações de afeto que temos umas com as outras. Seja qual for o momento, nas pré-bancas, qualificações e defesas, sempre podemos contar com o nosso grupo de apoio. E o grupo de apoio não está só presente nos momentos de comemoração, mas também quando precisamos de ideias, parceria para eventos, conselhos ou até mesmo ajuda para as gravações de nossas pesquisas.

Fonte: Dados da pesquisa (RE_01_2020).

A riqueza e a qualidade dos vínculos que vão se formando dependem, em sua essência, dos momentos em que os membros se relacionam: nas atividades comuns – estudos, pesquisas, eventos, defesas de teses e dissertações, troca de conhecimentos, reuniões, discussões sobre a organização do ensino, entre outros. São as relações interpessoais no grupo que vão formar uma extensa rede de laços e interações com as pessoas e com o objeto de conhecimento, constituindo vivências marcantes da história de cada integrante, atrelada à história compartilhada com e no grupo. De acordo com Petrovski (1986, p. 136), representa “*una tarea de gran complejidad para el educador y el chef del colectivo, quienes deben conocer estas relaciones a fin de poder dirigirlos*”. Isso significa que a criação desses vínculos que irão caracterizar a familiarização emocional do grupo está diretamente relacionada com a direção dada por quem o organiza, o que orientará as ações de seus membros.

As participantes sinalizam essa direção das ações que podem formar esses laços interpessoais no grupo quando pontuam: participação em projeto, estudos teóricos, eventos da área da educação, momentos festivos, preparação e auxílio nas defesas, reuniões, inserção nas escolas e conselhos⁵⁷ pessoais. São relações firmadas que podem ultrapassar os vínculos acadêmicos, porque as participantes, pela qualidade da relação dos vínculos criados, vão

⁵⁷ Conselho no sentido de aconselhar alguém sobre alguma coisa.

formando o sentimento de pertencimento, o que define a familiarização emocional do grupo, e isso deixará na personalidade de cada uma a marca significativa de sua passagem pelo GEPEMat. O que não significa que todos seus participantes em suas particularidades simpatizem uns com os outros da mesma forma. Todavia, quando a atividade comum do grupo prevalece, existe a superação de algumas relações difusas, decorrentes de conflitos de interesses, conhecimentos e relações, por exemplo. Essas relações têm direta ligação com sua coesão, que mostra “*el nivel de coincidencia de valores, el ajuste y las posiciones del colectivo en relación con los objetos (personas, tareas, ideas, acontecimientos), más importantes para el colectivo en su conjunto*” (PETROVSKI, 1986, p. 135). Embora o sentimento de amizade possa não ser um vínculo que engloba todos os seus participantes, notamos que ele é um fator preponderante nos laços desenvolvidos.

A coesão firmada pela riqueza dos vínculos criados é que vai apontar a familiarização emocional do grupo. Isso significa que, pelas vivências compartilhadas com seus membros e com o objeto do conhecimento, a personalidade de cada um se identifica com a personalidade do coletivo, gerando uma relação profunda de interesses comuns, o que supera interesses pessoais, pois o que prevalece é sua atividade comum. Esse sentimento de compenetração, como assinalou Petrovski (1986), ultrapassa vivências de erros e fracassos, revelando uma vivência emocional de alegria e orgulho pelas conquistas de cada um de seus membros e pela importância dessa ajuda mútua.

Podemos notar a presença de compenetração quando Maria Alice (fala 1) escreve que “resistimos por uma educação pública e de qualidade” a partir dos momentos vividos no projeto OBEDUC⁵⁸, nas viagens e nos estudos; Prof18 (fala 2) acrescenta que “a amizade com as meninas (das antigas e as novas) algumas, hoje já não estão efetivamente no grupo, mas serão lembranças eternas de vários momentos”. Assim expressa o vínculo emocional e de simpatia entre os membros. Tiffany (fala 3) e Ella (fala 4) apresentam como uma memória positiva os momentos de ajuda mútua, o que contribui para as conquistas de cada uma, na atividade de pesquisa; como Ella menciona as pré-bancas⁵⁹ e a aprendizagem para a docência; e quando Tiffany destaca a importância da relação com as professoras atuantes das escolas parceiras nos projetos que o grupo desenvolve.

⁵⁸ Maria Alice está se referindo ao projeto Observatório da Educação “Princípios e práticas na organização do ensino dos anos iniciais”, ocorrido de 2011 a 2014, no qual o GEPEMat teve uma participação ativa.

⁵⁹ Quando Ella se refere às pré-bancas, ela está se remetendo a uma das ações do grupo que envolve a leitura do trabalho de outra participante, vivenciando o papel de uma banca.

É a partir de vivências e relações que no grupo se desenvolve a familiarização emocional, quer dizer, uma identificação pessoal das necessidades e dos interesses de cada um de seus membros com as necessidades e os interesses do grupo, o que propicia organizar sua atividade comum, na qual as particularidades de cada uma não ultrapassam as do grupo, quando não coincidem com elas. Ella (fala 4) expõe esse sentimento quando descreve que “uma das coisas que mais gosto no grupo: o nosso coletivo e as relações de afeto que temos umas com as outras. Seja qual for o momento, das pré-bancas, qualificações e defesas, sempre podemos contar com o nosso grupo de apoio”, o que pode representar que, embora a simpatia possa ser diferente na relação individual com cada um dos membros, prevalece o sentimento comum de responsabilidade e ajuda mútua, que tem relação com as regras implícitas apresentadas no episódio II, tomado como princípio das relações interpessoais do grupo – sua familiarização emocional.

As lembranças destacadas pelas participantes coincidem, embora sejam de cada uma, com sentidos pessoais diferentes entre si, o que significa que esses momentos que foram comuns a elas se converteram em familiares, como atividades partilhadas. Desta forma, podemos entender que as manifestações das lembranças, carregadas de sentido pessoal e emoções, transformam-se em sentimento de familiarização emocional, que não prioriza o conteúdo desse pensamento marcante sobre as vivências com o grupo, mas que expressa o que se sente em relação a elas. Isso condiz com o estudo de Leontiev (1978a) sobre o papel das emoções na atividade humana, entendendo que toda atividade é orientada por uma finalidade, e que dela emanam as emoções, e não o contrário. Entendemos, assim, que as emoções acompanham o processo de humanização e, logo, o da formação e desenvolvimento da personalidade.

Martins (2015, p. 259, grifos no original), ao estudar a relação entre afeto, emoção e sentimento explica que

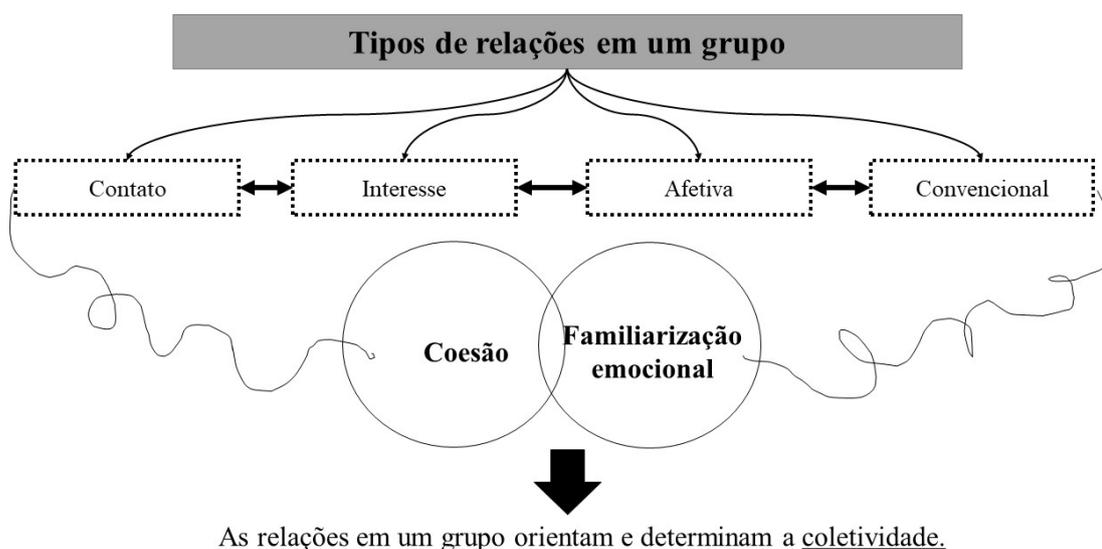
[...] o homem *reage* frente aos objetos e fenômenos da realidade e que essa reação é condicionante primário da construção do reflexo dos mesmos na consciência. Essa reação, por sua vez, ocorre na medida da mobilização de todo o sistema psíquico, isto é, reage-se ao mundo por sensações, percepções, atenção, memorizado, pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos.

O produto dessas reações afeta cada pessoa de formas diferentes, mobilizando dependências que instituem suas vivências, e estas representam uma imagem subjetiva, que ocupa papel diferente na vida de cada um. Então, quando as participantes reagem às lembranças que as marcam ou marcaram no grupo e trazem elementos como as viagens de estudos e as

relações de compartilhamento, essa vivência subjetiva se torna familiar, resultando na familiarização emocional do grupo, pois torna-se um princípio de suas relações.

A partir dos nossos estudos e do que expusemos até aqui, sintetizamos em um desenho, Figura 15, as diferentes relações que permeiam os laços afetivo-cognitivos de um grupo.

Figura 15 - Relações de um grupo/coletivo



Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir dos dados da pesquisa e dos estudos de Petrovski (1986).

As relações interpessoais de qualquer grupo formam uma rede de laços e interações que orientam e determinam uma coletividade. Petrovski (1986) nos auxilia a mostrar que a qualidade dessas relações é o que cria as características mais importantes de um coletivo: a coesão e a familiarização emocional. Com a Figura 15 o nosso objetivo é expor ao leitor que as relações dentro de um grupo perpassam diferentes momentos, conforme a riqueza dos vínculos criados entre os membros e o motivo que os une como coletividade.

As relações de contato, poderíamos dizer, envolvem aquelas relações mais pontuais de coleguismo. Há respeito entre os membros e compromisso; entretanto, a qualidade dessa relação é mais elementar, isto é, passageira. Existem também relações de interesse, que podem envolver motivações pessoais como, por exemplo, concluir um estudo acadêmico, receber uma bolsa, conquistar algo que seja bom para si. Há aquelas relações que pela qualidade se tornam relações afetivas, em que personalidades se identificam e criam uma qualidade de companheirismo,

produzindo vivências significativas para os sujeitos. Mas em um grupo também existem relações convencionais, aquelas em que os sujeitos se relacionam apenas porque é conveniente e importante para satisfazer suas necessidades.

A identificação dessas relações é apenas didática, pois elas acontecem, às vezes, ao mesmo tempo. É a qualidade delas que vai determinar as motivações e as objetivações da atividade conjunta do grupo, a possibilidade de cumprimento de tarefas de forma harmônica, as relações entre os membros e com o líder do grupo, a firmeza do coletivo frente a situações difusas. Por isso, no desenho, escolhemos ligar essas diferentes relações à coesão e à familiarização emocional com linhas em movimento, pois entendemos que a relação não é linear e positiva o tempo todo, porque existem no grupo situações de conflitos que tiveram de ser mediadas e superadas, para que a coesão se mantivesse.

Não presenciamos nenhuma situação de conflito durante a apreensão empírica de nossos dados, todavia, como já mencionamos no isolado II, existem algumas regras implícitas no grupo que, quando não são cumpridas, podem resultar em situações conflituosas, assim como existem relações diferentes com cada um dos membros do grupo entre si. A qualidade da relação é diferente de pessoa para pessoa, e isso decorre dos vínculos criados com cada um. Alguns membros do grupo relatam que, em certo período de sua história, houve a necessidade de se estabelecer um horário de silêncio na sala, por exemplo, pois, pela quantidade de integrantes, era difícil cumprir as tarefas com êxito.

Essas situações conflituosas ou difusas podem ser compreendidas como contradições entre os membros e com o grupo, e podem tanto ser mobilizadoras da organização coletiva como podem afastar algum membro. Tais contradições, nos limites de nossa pesquisa, não foram apreendidas pelos relatos das participantes e nem pela observação da pesquisadora, que também faz parte do grupo, o que pode ter limitado uma análise mais distanciada das ações do grupo e de sua organização nesse sentido.

Foi pensando nessas relações difusas e nessas contradições que sentimos a necessidade de trazer elementos que pudessem dialogar com a teoria, no sentido de demonstrar ao leitor que, embora não captemos essas contradições pelo fato de não as termos apreendido e também por não estarem visíveis neste momento aos olhos da pesquisadora, elas existem. E essas contradições nas relações, nas ideias, nos pontos de vista e na compreensão de mundo constituem o caráter contraditório de participar de um grupo, especialmente na sociedade em que vivemos, cuja organização se pauta na competição e no individualismo. Por isso, pedimos para as participantes mais antigas do grupo, aquelas que não possuem mais vínculo acadêmico com ele, mas continuam participando de suas ações, um pequeno relato escrito sobre uma

lembrança de algum momento ou situação conflituosa que tenham vivenciado no grupo. No Quadro 36 a cena recolhe expressões do relato de quatro participantes.

Quadro 35 - Cena 4.3.2.3: Relações interpessoais no grupo

(continua)

Descrição da cena 4.3.2.3: Esta cena reúne um relato produzido pelas primeiras participantes do GEPEMat. Estas, tiveram uma caminhada no grupo, mesmo que em momentos diferentes, semelhante: foram bolsistas de projetos desde o início de suas graduações e desenvolveram suas pesquisas da pós-graduação em participação no grupo. O relato delas, escrito e gravado em áudio, foi mediado pela seguinte problematização: Você lembra de alguma situação de conflito no grupo e como esta foi mediada pelos participantes ou pela coordenadora?

1.Sara: Desde que eu participo do GEPEMat, acredito que não tivemos nenhuma situação extrema de conflito, que não tenha sido conseguido resolver com diálogo. Mas, tem duas situações, dois aspectos, que acho interessante de comentar, tanto por eu ter vivenciado depois quando estava na antiga instituição e outro por ser uma questão que ainda acontece. **A primeira questão** que me lembro, aconteceu em dois momentos mais próximos do grupo, uma em 2011 ou 2012, no projeto Clube de Matemática, com os bolsistas. Depois essa mesma situação se repetiu quando o Clube foi desenvolvido pelos bolsistas do PIBID [a partir de 2014], em um momento em que eu estava sozinha com o grupo. Essa questão está voltada a alunos que acabam entrando no grupo, nesse caso, duas alunas da graduação, que deixam de cumprir os combinados, que começa a faltar a responsabilidade e atrasos, mas mais no sentido de não fazerem as tarefas que são solicitadas. Isso aconteceu no Clube de Matemática [em 2011 ou 2012], uma aluna da Pedagogia entrou e não fazia as tarefas, nós combinamos de nos encontrar e ela sempre tinha uma justificativa de falta. Quando tivemos o PIBID [2014], de modo semelhante uma aluna não conseguia dar conta de fazer as tarefas, faltando com a responsabilidade e compromisso com as outras colegas de seu grupo de trabalho. E nesses dois relatos, contextos e histórias diferentes, eu percebo que foram situações muito semelhantes, onde elas deixaram de ir cumprindo as tarefas, não entraram em um conflito direto com as orientadoras, mas de certa forma, quase que espontânea, ao perceberem que não se integravam na totalidade do grupo, em algum momento o deixaram. E nesses dois casos que relatei, as bolsistas ficaram um tempo no grupo, participaram das atividades e foram cumprindo as demandas do seu grupo. Mas, na totalidade do grupo, por diferentes aspectos, não conseguiram seguir e por conta própria, optaram por deixá-lo. **A segunda questão**, que até se relaciona com a anterior, de que o que acaba gerando conflitos ou angústias, principalmente na coordenação do grupo, é a questão do cumprimento de horários, a pontualidade e os prazos. Mas, principalmente na pontualidade em reuniões em que os demais participantes do grupo precisam desenvolver ações coletivamente. E isso eu posso dizer que, desde que entrei no grupo em 2010, é uma preocupação constante. Claro, é algo que parte da coordenação do grupo essa exigência de cumprimento de horário, que é essencial para a organização das ações do grupo, mas que nem todo mundo tem esse costume de ser pontual, então é um aspecto que nós temos trabalhado cada vez que entra um participante novo nos projetos. E cada vez que isso acontece, digamos que tem um conflito de organização pelos diferentes horários, e pela organização do horário comum para todos.

Quadro 36 – Cena 4.3.2.3: Relações interpessoais no grupo

(continuação)

Depois de tanto tempo participando do grupo e envolvida com vários projetos ao longo desse tempo, eu posso dizer que a pontualidade para mim já é natural e faz parte da minha organização pessoal também. Eu nunca vou chegar atrasada e se chegar avisarei a todos e eu também exijo isso dos meus alunos. Mas eu percebo que essa questão do horário e a organização é um aspecto que gera pequenos conflitos, porque é importante entender que essa organização é necessária para as ações do grupo e para que o tempo seja bem aproveitado. E isso eu percebo que vem acontecendo ao longo dos anos, a cada novos sujeitos que entram no grupo, sejam da graduação ou pós-graduação, é um pequeno conflito a ser resolvido sobre os horários e pontualidade. Eu vejo como um aspecto bem delicado, uma questão de conflito seja, entre os alunos novos que vem ingressando nos projetos ou grupo, entre a coordenadora do grupo e os alunos, entre nós (todo grupo), que também ficamos nessa angústia com as pessoas que não vem e não são pontuais e que faltam com essa responsabilidade.

Ainda, queria destacar sobre essa questão da pontualidade, como essa dinâmica de responsabilidade afeta aqueles que já estão juntos nos projetos há mais tempo, influencia também na condução desses conflitos e na reorganização das atividades.

2. Maria Alice: Já tivemos sim situações conflituosas no grupo, seja por falta de cumprir horário, prazos de trabalho ou falta de comprometimento, acredito que é normal essas situações, por sermos pessoas diferentes, cada uma com uma história e seu jeito de ser. As situações sempre foram resolvidas com diálogo, cuidado e muito respeito. Essas pessoas aos poucos foram deixando o grupo, cada uma em seu tempo, penso que no grupo permanecem as que têm o mesmo propósito, mesmos objetivos.

3. Krupskaiia: No período em que estive no GEPEMat efetivamente (2009-2018) não me recorde de nenhuma situação conflituosa que realmente tenha gerado brigas ou desentendimentos graves. Isso não significa que sempre gostei de todas as pessoas que passaram pela minha trajetória lá. Durante um período convivi com um participante que, pessoalmente, eu não tinha uma boa relação. Nossas opiniões muitas vezes eram divergentes e não tínhamos afinidades. Quando nos dividimos em subgrupos, optamos por não trabalhar com ele. Mas muitas vezes dividimos tarefas. Embora eu tivesse esse "desafeto", mantivemos por todo período dele no grupo uma relação de trabalho respeitosa. Quando penso nisso, sempre lembro da mediação da nossa coordenadora, que sempre nos ensinou sobre o respeito e dedicação que deveríamos cumprir nossas ações no contexto do grupo, sobre ouvir com atenção o que o outro tinha a dizer. Ela sempre foi meu maior exemplo ao tratar das situações embaraçosas que a vida acadêmica pode nos colocar. Mesmo em situações em que as pessoas do contexto da universidade não cumpriam com o esperado, ela sempre agiu com serenidade, respeito e comprometimento. E assim é no GEPEMat.

4. Elisa: Eu participo do grupo desde 2009, fui bolsista e estudante de iniciação científica. Foi difícil para mim lembrar de momentos de desentendimentos entre os participantes do grupo, até porque sempre foram muito tranquilas as relações, nunca teve egos muito inflados como às vezes vemos em outros grupos. Sempre teve uma relação de escutar e colaborar. Mas, teve uma situação que eu lembrei, não de desentendimento, mas uma situação que foi "chata". A situação se refere a uma viagem, acho que foi em 2012 ou 2013, era na época do OBEDUC [Projeto Observatório de Educação], que fomos para Goiás. Eu lembro que nos dividimos em grupos para a viagem, se organizar nos quartos. E o grupo das meninas que já participavam há mais tempo ficaram juntas porque tinham mais afinidades do que o grupo dos integrantes que eram novos no projeto.

Quadro 36 – Cena 4.3.2.3: Relações interpessoais no grupo

(conclusão)

E esse fato fazia o grupo ficar mais separado, o grupo mais próximo ficava junto e os integrantes novos, não que fossem excluídos, mas de certa forma ficavam mais distantes do grupo “antigo”. E isso a orientadora percebeu, esse distanciamento entre os integrantes novos e velhos. Quando retornamos da viagem ela chamou eu e a Krupskaia e conversou conosco, relatou que percebeu esse distanciamento e que o grupo mais antigo teria que recepcionar e acolher os colegas novos, no sentido de fazer com que os novos se sentissem parte do grupo, então ela chamou nossa atenção e não que fizéssemos isso de propósito, eram questões de afinidades diferentes. E essa fala dela conosco nos fez pensar, que de fato, não estávamos acolhendo os colegas novos e que precisávamos contribuir para que as pessoas se sentissem parte do nosso grupo.

Fonte: Dados da pesquisa (RE_03_2022).

Sara (fala 1) é participante do grupo desde o ano de 2010. A lembrança que ela traz sobre ocasiões ou situações conflituosas marca diferentes momentos de sua trajetória no grupo. Seu relato não envolve situações de conflitos diretos, mas conflitos relacionados com os objetivos pessoais dos participantes e a compreensão de sua ação para o coletivo ou com ele. Maria Alice (fala 2) participa do grupo também desde 2010 e pontua questões semelhantes às de Sara, ao destacar que os conflitos vivenciados tiveram maior relação com questões de pontualidade e organização de tarefas. Krupskaia (fala 3) e Elisa (fala 4) foram as primeiras participantes do grupo e de seus projetos, tendo ingressado nele no ano de sua criação em 2009. Os relatos delas expressam conflitos mais evidenciados nas relações interpessoais dos sujeitos. Com base no que expressaram, nossa reflexão se dará a partir desta relação entre motivo e significado, organização e divisão de tarefas, relações afetivas e mediação de quem coordena um grupo.

A correlação entre os objetivos pessoais e o que o coletivo espera relaciona-se àquilo que Leontiev (1978a) chama de sentido e significado ou significação. Segundo ele, o significado, que é social, mediatiza as relações e atividades humanas dos sujeitos, que expressa a história humana em forma de conceitos, saberes e modos de ações. No caso do Clube de Matemática, citado por Sara (fala 1), há um entendimento de que neste grupo serão feitas ações em colaboração, pois não basta apenas participar, mas é preciso colaborar, porque a ação de cada sujeito é importante para o andamento das ações que são coletivas. Vemos, assim, que relações de conflitos que podem expressar relações difusas (PETROVSKI, 1986) envolvem não só objetivos que divergem, mas também implicam na organização e no cumprimento ou não dessa organização por parte dos sujeitos que participam do grupo. Sara relata que percebe que os próprios sujeitos identificam que a sua participação não corresponde às expectativas ou à

organização do grupo e, decorrente disso, eles mesmos se afastam por escolha própria. Maria Alice (fala 2) também pontua que, quando os sujeitos não cumpriam com o esperado, acabavam, em diferentes momentos, deixando de participar do grupo. E acrescenta que foram permanecendo aqueles sujeitos que têm propósitos comuns.

O que percebemos nessa relação entre objetivo pessoal e expectativa coletiva é um distanciamento entre sentido pessoal e coletivo. Os motivos pessoais dos participantes, quando não correspondem à expectativa do grupo e suas ações, geram uma participação que não é colaborativa, e, quando isso acontece, o sujeito envolvido se afasta do grupo. Isso porque a sua organização é um processo histórico, cujas regras e combinados que se tornam princípios para as suas ações não dependem da vontade pessoal de cada pessoa, porque são coletivas. A forma como cada participante se apropria ou não do modo como o grupo/coletivo em que está inserido se organiza depende do sentido pessoal que o grupo e sua participação nele tenham para o sujeito.

Encontramos nas ideias de Duarte (2004, p. 53-54) explicação para essa relação:

O que dá sentido à atividade desse indivíduo, ou seja, o que conecta sua ação com o motivo dessa ação? A resposta é: as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional.

Isso significa que o sentido pessoal se expressa nas ações do sujeito, evidenciando seus motivos pessoais. A sua ação corresponde ao seu significado, àquilo que o sujeito faz. Então, por exemplo, quando os participantes do grupo não cumprem suas tarefas ou colocam desculpas para o seu não cumprimento, isso pode mostrar que ou o sujeito não se sente parte daquele grupo e não corresponde às suas expectativas, ou que seus motivos pessoais são apenas compreensíveis, como receber uma bolsa ou concluir o seu curso. Leontiev (1978) explica que os motivos podem ser compreensíveis ou geradores de sentido. No caso dos participantes que perceberam que suas ações não estavam correspondendo ao desejo do grupo na perspectiva de um trabalho coletivo, seus motivos de estar nele não foram geradores de sentido e resultaram no seu afastamento.

Como o trabalho coletivo é premissa do grupo, quando este não acontece, o andamento do grupo não ocorre como previsto, como relatam Sara (fala 1) e Maria Alice (fala 2). Sara menciona que a falta de um ou outro sujeito altera o cronograma previsto para o dia e gera um sentimento de desconforto e angústia não só de quem organiza as ações, como também da totalidade do grupo. E Maria Alice, por entender que a falta de cumprimento do que é esperado

e o cronograma são fatores que desencadeiam situações conflituosas no grupo. Petrovski (1986) escreve que essas questões podem ser superadas quando o grupo se organiza nas premissas do coletivo, porque existe uma autodeterminação coletiva que orienta que a conduta dos sujeitos seja guiada pela atividade comum do grupo, isto é, pelos objetivos que são comuns para todos. E, quando isso não acontece, aqueles sujeitos cujas relações com os demais participantes e com o próprio objetivo do grupo eram mais de contato, acabam não vendo o grupo como algo bom para si mesmos e saem.

Krupskaia (fala 3) expressa em seu relato um elemento importante para refletirmos sobre a coesão do grupo. Os estudos de Petrovski (1986) explicam que a coesão do coletivo é seu elemento mais importante, pois permite que o trabalho se mantenha em harmonia. Mesmo que as relações afetivas da pessoa não fossem favoráveis com todos os participantes, esse fator não ocasionou um trabalho fragilizado, quando, como ela se lembra, havia uma relação mais de contato com um deles. Isso nos indica que, neste caso, o que prevaleceu nessa relação foram os objetivos comuns do grupo, independentemente das opiniões que divergiam entre os membros que não eram tão próximos.

Elisa (fala 4) contribui, nesse sentido, por lembrar que involuntariamente as afinidades mais próximas acabavam se organizando para realizar ações em conjunto, e os participantes novos, que ainda não haviam construído esse vínculo afetivo, ficavam mais distantes. Situação que foi percebida pela orientadora do grupo que, no papel de mediadora, lembrou a importância da receptividade para que os novos integrantes se sintam parte do grupo, o que fez as integrantes “mais antigas” refletirem sobre o seu papel como referência das ações do grupo. Ademais, Petrovski (1986), ao definir as características de um coletivo explica que são essas relações interpessoais que produzem o sentimento de que este coletivo é bom, em que os objetivos pessoais e coletivos se encontram, de modo que os sujeitos que entram para este grupo veem nele um pouco de si, encontrando-se.

Outro destaque que fazemos é sobre o papel de quem coordena o grupo perceber e mediar situações em que seus membros estejam, mesmo que inconscientemente, afastando-se. Os princípios do coletivo precisam ser resgatados para que o grupo se fortaleça de forma afetivo-cognitiva. Isso é um processo no qual o grupo busca, ao longo do movimento de sua história, constituir-se como um coletivo. Os novos membros precisam apropriar-se desse novo modo de se organizar e atuar em grupo. E isso não apenas nos conflitos, mas em todas as situações vividas com o grupo. Não só quem coordena pode exercer esse papel, mas também os membros mais antigos, pois quem participa do grupo há mais tempo tende a repassar as

vivências e as experiências aos novos membros, resgatando regras e ações que já fizeram parte da organização do grupo. Isso mostra que há essa relação harmônica e de cooperação com aqueles sujeitos em que o sentido pessoal de participar do grupo corresponde ao significado de suas ações, que potencializa as ações do coletivo e fortalece laços afetivo-cognitivos entre os membros (novos e já participantes) e com suas ações (de projetos e pesquisas).

Petrovski (1986) esclarece que as relações difusas são importantes para a compreensão do coletivo, seus motivos, necessidades e os vínculos que se criam. Isto é, quando os membros do coletivo se encontram em situações conflituosas de dificuldade de resolução de tarefas, de desarmonia pelo não cumprimento do cronograma por outro membro ou de relações pessoais não tão compatíveis, por exemplo, mesmo que de forma superficial, essas situações marcam e formam a firmeza dos princípios do grupo, a ajuda mútua para superar essas dificuldades e a importância da responsabilidade de cada um para/com o coletivo.

Em outras palavras, as relações difusas aquecem a qualidade das relações no grupo e determinam a formação dos sujeitos, pois transformam as relações e produzem o sentimento de pertencimento, com sentido pessoal. Ao mesmo tempo, aqueles sujeitos em que essas relações não são qualificadas ou firmadas afastam-se do grupo, como vimos no relato da cena anterior. Quando a participação no grupo é mediada por sentido pessoal que corresponde ao significado das ações do grupo, essa interferência pode passar a influenciar não só os motivos pessoais e coletivos, como também orientar as escolhas futuras dos sujeitos, que veem no grupo referência e inspiração de conduta. A próxima cena, que apresentaremos no Quadro 37, discute sobre isso, quando as relações interpessoais expressam sentido pessoal.

Quadro 36 - Cena 4.3.2.4: Do geral ao particular - o sentido pessoal

(continua)

<p>Descrição da cena 4.3.2.4: O relato desta cena representa a relação entre geral e particular, vislumbrando o sentido pessoal de duas participantes do GEPEMat, Louise que faz parte do grupo desde 2014 e Liz que entrou recentemente, em 2021.</p>
<p>1. Louise: Querida, <i>memorie</i>, como é bom estar contigo novamente para relatar um pouco sobre o espaço do GEPEMat – esse que tem uma importância muito grande na minha formação quanto professora, pesquisadora (iniciante) e como humana. Talvez para os que olham de fora, é apenas um grupo de pesquisa, para outros um coletivo, para mim o lugar que desencadeia constantes inquietações e movimentos em relação ao ensino e aprendizagem da matemática [...]. Com a inserção no GEPEMat, o meu entendimento do professor que ensina matemática se ampliou, não se restringindo apenas ao licenciado em Matemática, mas também ao pedagogo – grande motivação por eu realizar a troca de curso – e mais tardar o entendimento em relação ao educador especial –, pesquisa realizada no Mestrado em Educação. A partir desse momento, o GEPEMat teve participação direta na minha formação</p>

Quadro 37 - Cena 4.3.2.4: Do geral ao particular - o sentido pessoal

(conclusão)

permitindo vivenciar o curso de formação inicial com um outro olhar –sorte a minha em poder ter me inserido nesse espaço antes mesmo de iniciar o curso de Pedagogia –, sem dúvida isso fez toda diferença. Mas isso já faz um ‘tempinho’, pois hoje me encontro iniciando o Doutorado e, ainda permaneço nesse espaço, me ressignificando e buscando novas respostas para os questionamentos que vão surgindo a cada encontro. [...] Nesse movimento, pessoas permanecem, se vão ou se inserem, mas as aprendizagens compartilhadas permeiam todos os caminhos trilhados pelo GEPEMat. Que bom que eu tive a oportunidade de me inserir nesse espaço e aprender tanto – com amigas, colegas, professoras e pesquisadoras. Para falar bem a verdade *memorie*, não me imagino longe desse grupo que me constitui, afinal, uma vez GEPEMat, sempre GEPEMat (ops, acho que troquei o trocadilho – uma vez orientanda, sempre orientanda –, mas o sentido e o significado é o mesmo). (17/12/2020).

2. Liz: Estou extremamente feliz por estar vivendo esta nova fase de mestranda, apesar das dificuldades e sentimentos confusos no início, devido as aulas serem de forma online e não conhecer os colegas do mestrado. Não demorou para me sentir acolhida, pois fiz novos amigos (minha “panelinha”) e comecei a participar do GEPEMat, um grupo muito bacana que me acolheu e me inspira. (06/09/2021).

Fonte: Dados da pesquisa (RE_01).

Leontiev (1978b) estudou e distinguiu significado e sentido pessoal para explicar como o sujeito se apropria dos conhecimentos historicamente elaborados em sua psique, da atividade à sua internalização. Isso porque, segundo seus estudos, os fenômenos da consciência possuem uma dupla determinação: externa (do geral) e interna (do particular). Estes fenômenos fazem parte da esfera da consciência que envolve os processos cognitivos, as necessidades e a afetividade. Tais processos estão relacionados com as atividades do sujeito, quer dizer, o sentido pessoal se estabelece como unidade entre atividade humana e consciência.

Os significados, assim, correspondem às práticas sociais (do geral), à generalização dos conhecimentos historicamente produzidos, como conceitos, valores e sentimentos. Já o sentido pessoal (o particular) manifesta a relação subjetiva do sujeito com esses significados que são sociais, nas atividades desenvolvidas. Nesta cena, conseguimos observar esse movimento do geral ao particular, quando, no seu relato, Louise demonstra que pelas atividades do grupo foi se constituindo como pessoa, professora e pesquisadora em formação, e que esse sentido pessoal a foi motivando para suas novas escolhas e atividades, quando, por exemplo, ela escolheu mudar seu curso de licenciatura e atribuiu novas compreensões sobre o professor que ensina matemática, o que está diretamente relacionado aos motivos que a levaram a realizar sua pesquisa de dissertação de mestrado sobre essa temática.

Ainda, notamos que Liz inicialmente se inseriu nos estudos do grupo por indicação da orientadora, mas depois percebeu interesse em seguir participando dele. Neste relato ela demonstra um novo sentido pessoal à sua participação, quando se sente acolhida no grupo e passa a nele se inspirar e com ele se identificar. Leontiev (1978b) nos esclareceu que o sentido pessoal é o que cria a consciência humana, e, em cada pessoa, uma mesma experiência poderá ser percebida de diferentes formas.

Embora neste episódio apresentemos o sentido pessoal de duas participantes, entendemos que ele reflete vivências coletivas e pode conter elementos comuns a outros membros, em decorrência da familiarização emocional do grupo. O desenvolvimento do psiquismo humano, no que se refere à formação e ao desenvolvimento da personalidade, está relacionado às experiências objetivas das pessoas, que produzirão uma imagem subjetiva dela. Todavia, esse fato não é suficiente para conhecer a pessoa em sua singularidade, porque ela é, age e pensa de determinada forma. O que pode permitir a compreensão de sua subjetividade é entender como ela foi se construindo a partir da realidade objetiva, e é esse o papel do sentido pessoal.

Queremos dizer com isso que as novas compreensões de Louise sobre o professor que ensina matemática só foram possíveis porque sua atividade no grupo foi consciente, manifestando sentido pessoal, bem como Liz só continuou no grupo por sentir-se acolhida e identificar-se com ele, indicando-nos também, uma relação afetivo-cognitiva constituída nesse processo, porque agora o grupo a inspira. Sabemos que nem todo sentido pessoal é percebido conscientemente pelo sujeito, o que não significa que ele não exista. Quando Louise escreve: “A partir desse momento, o GEPEMAT teve participação direta na minha formação, permitindo vivenciar o curso de formação inicial com um outro olhar [...]”, aponta-nos indicativos de que ela tomou consciência dos motivos de sua participação e, mais que isso, que foram eles que trouxeram novos motivos e novas necessidades de permanecer no grupo, o que coincide com o significado social de um grupo de estudos e pesquisas, como adotamos neste estudo: um contexto formativo que proporciona a transformação do sujeito a partir de sua unidade afetivo-cognitiva. Entendemos, assim, como Silva (2020, p. 806, grifos no original), que, a partir de Leontiev, pondera:

Como o sentido social se manifesta no significado, há sempre o sentido de algo, mesmo que ele seja subjetivamente oculto. Isto porque o sentido pessoal é mediado principalmente por emoções e afetos, que acabam dando um “colorido” singular para as experiências do indivíduo.

Esse colorido singular, nas palavras de Louise, pode ser percebido quando ela pontua: “Que bom que eu tive a oportunidade de me inserir nesse espaço e aprender tanto – com amigas, colegas, professoras e pesquisadoras”, e, nas palavras de Liz: “Estou extremamente feliz por estar vivendo esta nova fase de mestrandia”, o que indica que o sentido pessoal se desencadeia por seus significados, do mesmo modo que os motivos, pela atividade. A partir dessas características entendemos que o sentido pessoal é mais amplo e pode se modificar de acordo com os vínculos criados pelo sujeito na atividade, o que o aproxima da realidade e dos seus motivos.

É importante assinalar que o motivo e o sentido possuem uma relação dialética, mas não podem ser confundidos. Leontiev (1978b, p. 98) explica que os motivos se referem às necessidades que se concretizam nos objetivos, o que estimula o sujeito; já o sentido representa a satisfação de determinada necessidade ou da busca por essa satisfação. Nas palavras do autor, “eles estão intrinsecamente ligados um ao outro [...], ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não o significado no sentido”. Louise, ao atribuir sentido às ações realizadas com o grupo como importantes para sua formação humana e novas compreensões relacionadas à docência, mostra que tais sentidos só foram possíveis porque suas necessidades foram sendo satisfeitas. E essas necessidades vão respondendo a novas necessidades, motivo pelo qual ela continua envolvida com as ações do grupo. Leontiev (1978b, p. 96) escreve que

o facto propriamente psicológico, o facto da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para minha personalidade; esse último elemento depende do sentido subjectivo e pessoal que esta significação tenha para mim.

Enquanto há esse entrelaçamento com a realidade e o mundo subjetivo, o sentido pessoal vincula o significado com a vida pessoal do sujeito, com os seus motivos. Louise termina expondo esse fato, ao escrever “Para falar bem a verdade *memorie*, não me imagino longe desse grupo que me constitui, afinal, uma vez GEPeMat, sempre GEPeMat”, cujo sentido atribuído produz uma marca para sua participação e, de tal modo, integra a sua personalidade por correlacionar vínculos – familiarização emocional – e sentido pessoal.

É com esse entrelaçamento que o sujeito cria vínculos com o mundo, constrói conhecimentos e estabelece sentido pessoal, tendo consciência dos motivos de sua atividade. Entrelaçar sentido e significado, através dos vínculos criados com o grupo, que por sua vez estabelece sua familiarização emocional, está relacionado com os motivos e as necessidades de

participar dele. Consequente a isso, no próximo isolado exporemos as relações afetivas presentes no grupo, constituídas pela conexão entre motivo, necessidade e sentido atribuído à participação nele.

4.4 ISOLADO IV - OS VÍNCULOS AFETIVO-COGNITIVOS: RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM O GRUPO

As interações humanas são mediadas por diferentes tipos de relações que constituem os laços afetivo-cognitivos entre as pessoas nas atividades que desenvolvem ao longo de sua vida, produzindo diferentes emoções e sentimentos. Nos estudos de Leontiev (1978a, 2021) encontramos que as emoções não se subordinam a uma atividade, todavia, elas atuam como um mecanismo de seu desenvolvimento, pois marcam a experiência do sujeito. A particularidade das emoções reside no fato de que elas refletem a relação entre necessidade e motivo, e o sucesso ou possível sucesso da realização da atividade do sujeito (LEONTIEV, 2021, p. 216). É por isso que as emoções são relevantes para a atividade, porque aquelas que são desencadeadas pelo motivo dão sentido ao que foi vivido e experienciado pela pessoa. Ao mesmo tempo, os diferentes motivos também podem desenvolver distintas emoções com novas necessidades.

Não só nas atividades estão as emoções, pois são presentes nas relações humanas em uma coletividade, porque é a partir dessa relação de emoção e sentimento criado com outros membros de um mesmo grupo que se gera a familiarização emocional com sentimentos de empatia, amizade, pertencimento e familiarização, por exemplo. Também podem-se criar emoções negativas, como inveja, convergência de motivos e interesses. Todavia, as emoções positivas precisam atuar como força motriz para que a relação do grupo seja coesa.

Nossa intenção neste isolado é mostrar ao leitor a constituição da afetividade do grupo, na formação de sentimentos como pertencimento ao grupo e na percepção do grupo como referência para suas ações, por compreendermos que as relações afetivas desempenham um importante papel na formação de uma coletividade, de um grupo. Apresentamos dois episódios para mostrar emoções e sentimentos envoltos nas relações entre os sujeitos que dele participam. O Quadro 38, a seguir, apresenta os episódios e cenas deste isolado.

Quadro 37 - Organização do isolado IV

Episódios	Cenas	Fonte da apreensão da realidade empírica
Episódio 1: Emoções	Cena 1: As emoções e suas relações com as situações vividas	ME_2020/2
	Cena 2: As emoções e sua relação com os sentimentos	EF_2020/2
Episódio 2: Sentimentos	Retrato 1: A expressão dos sentimentos	Trab_Ac
	Cena 1: O grupo como referência	RE_02

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Em Vigotski encontramos uma importante contribuição sobre o papel da emoção e do sentimento na vida de uma pessoa, pois, para ele, ambos constituem a maneira de ser do sujeito, sua personalidade. Isto é, são específicos do ser humano, surgem e se alteram no decurso histórico do desenvolvimento social. Aquilo que num determinado momento da vida motiva sentimentos numa determinada pessoa pode motivar sentimentos opostos em outra, isso porque as emoções e os sentimentos se relacionam com as necessidades e os motivos de cada sujeito. Rubinstein (1977) nos assinala que o ser humano pode opor-se a muitas coisas, mas não pode impor a si mesmo emocionar-se. Por isso, as emoções se apossam do sujeito como personalidade e são importantes nas relações afetivas dentro de um grupo/coletivo.

4.4.1 Episódio I: Emoções

Também, um ponto relevante desse espaço é as pessoas que partilham desse processo, pois as ações não se restringem apenas aos estudos ou reuniões, há momentos que as risadas tomam conta, outros a ansiedade e o nervosismo, ou até mesmo a tristeza – são diferentes os sentimentos que nos fortalecem como grupo, nos tornando pessoas próximas que dividem não só aprendizagens, mas também a amizade. Isso reflete nas diferentes organizações de “look” (afinal são muitos), datas festivas, reuniões, eventos e viagens de estudo (Louise).

Os motivos se desvendam na consciência humana quando o sujeito que realiza a atividade confere sentido pessoal a sua atividade, isto é, toma consciência dele. Já sabemos que os motivos, como forças internas, impulsionam o agir do sujeito e, no isolado anterior, constatamos o conteúdo desses motivos, no que tange a motivos pessoais e comuns. A partir dos estudos de Leontiev (1978a, 1978b), entendemos que todo sentido é sentido de alguma

coisa, de uma significação. O sentido é pessoal, do sujeito, embora construído de forma social, com o grupo/coletivo que o acolheu.

A epígrafe que iniciou este episódio representa um sentido pessoal por participar do GEPEMat, que responde aos vínculos criados com o grupo, a motivos e a necessidades. Esse entrelaçamento desencadeia uma vivência que é interna e responde às marcas dos acontecimentos da vida humana, suas emoções. São elas que dão um “colorido” às atividades de cada pessoa, cumprindo a função de um sinal interno (LEONTIEV, 1978a), e, ao responderem os motivos da atividade satisfazendo uma necessidade, geram sentimentos. Compreendemos as emoções e os sentimentos como uma vivência interna que orienta as ações humanas, que dão sentido e sustento à vida de cada pessoa. Assim, as emoções e os sentimentos, como respostas às necessidades e motivos e aos vínculos criados com o grupo/coletivo e seus participantes, são sinais importantes que podem conduzir as professoras em formação inicial ou continuada à sua atividade de participação no grupo.

Entendemos que as emoções e os sentimentos, como um sinal interno, são particulares de cada sujeito em atividade. Todavia, as motivações que deram origem a essas vivências não são apenas individuais, pois estão relacionadas com o social. Neste episódio, faremos algumas relações entre emoções e sentimentos voltados à particularidade da pessoa – de cada participante, discutindo seu elo com as vivências, como reflexo do sentimento e do fortalecimento do grupo. As duas cenas a seguir envolvem esses elos entre emoções e sentimentos decorrente das ações com o GEPEMat.

Quadro 38 - Cena 4.4.1.1: As emoções e suas relações com situações vividas

(continua)

<p>Descrição da cena 4.4.1.1: A partir do segundo semestre de 2020, foi proposto que cada encontro formativo fosse sistematizado por um registro, uma <i>memorie</i>, na perspectiva de que “recordar é viver”. Cada participante, a cada encontro, ficaria responsável pela escrita dessa <i>memorie</i> contemplando elementos como: sentimentos, emoções, aprendizagens, inquietações, reflexões e sugestões para os encontros futuros. Nesta cena, apresentamos alguns excertos de <i>memories</i> escritas pelas participantes, que demonstram emoções e suas relações com situações vividas por cada uma delas.</p>
<p>1. Bia: [...] início o retorno da minha “volta” com o sentimento de felicidade por estar pertinho das pessoas que gosto e de poder compartilhar os conhecimentos e estudos. Além disso, estou muito feliz também porque há poucos dias fui aprovada no edital de seleção de bolsas do mestrado, sendo selecionada em primeiro lugar. Por outro lado, me sinto um pouco confusa, “perdida”, pois fiquei algum tempo sem poder participar dos encontros, assim pareço uma <i>barata tonta</i>. (ME_2020/2_11_09_2020).</p> <p>2. Lara: Confesso que falar sobre sentimentos e emoções é um pouco difícil para mim. O ano de 2020 está “de cabeça para baixo” em alguns aspectos da minha vida, pois algumas coisas aconteceram, mas que serviram para refletir e seguir em frente, sempre! Uma das</p>

Quadro 39 - Cena 4.4.1.1: As emoções e suas relações com situações vividas

(conclusão)

coisas que aconteceram recentemente, foi a mudança para [cidade dos pais] no dia 08/10/2020, sim, eu voltei a morar nela [...]. Não compartilhei isso com todas vocês amigas GEPEMATianas porque não tivemos a oportunidade de conversar sobre determinados assuntos. Foi uma escolha bem difícil, mas que com o apoio dos meus pais, irmão e com as palavras da orientadora decidi optar por isso. [...] (ME_2020/2_16_10_2020).

3. Antiopa: Esta semana, foi uma semana cheia de novas experiências, de conhecer pessoas novas, dos mais diversos lugares do país, de conhecer também a Ella pessoalmente e de me aventurar no mundo das tecnologias. Nesta semana tive a minha primeira docência em sala de aula através do programa de Residência Pedagógica, foi para a turma do 3º ano, assunto: introdução a divisão. Quando a professora nos convidou para inserir este tema, confesso que fiquei preocupada de como apresentar a divisão para os alunos, primeiro, porque ainda não cheguei a ver a multiplicação e a divisão na disciplina de Educação Matemática B, segundo, ao observar as aulas com a turma percebi o quão desafiador é dar uma aula online. Sinto que os professores andam entre as sombras da incerteza, de forma que não se tem uma grande convicção de que os alunos estão compreendendo o que se está tentando compartilhar. Vejo que a aula online acaba privando os alunos, bem como os professores, de muitas coisas, principalmente da interação, do compartilhamento e trocas de saberes que, para mim, são essenciais, contudo, sei que é a única forma de manter o contato (ME_2020/2_27_11_2020).

Fonte: Dados da pesquisa (ME_2020/2).

Vimos discutindo o psiquismo como imagem do real, que não reflete a realidade imediata, mas consiste em uma representação do que é experimentado pelo sujeito em atividade. Essa compreensão se respalda na relação ativa do sujeito com o objeto, isto é, “da dinâmica pela qual o objeto, existente fora e independentemente da consciência do sujeito, conquista também, uma existência subjetiva” (MARTINS, 2013, p. 242). É nesse sentido que entendemos as emoções como uma função psíquica que confere uma existência subjetiva como reflexo da atividade e situações reais vividas pelo sujeito.

Para Vigotski (1982), as emoções e os sentimentos são compreendidos como juízos, o que guarda relação com o pensamento de cada pessoa. Na mesma medida, ele reitera que o ser humano não sente simplesmente uma emoção, mas a percebe como sentimento (seu conteúdo). Quando Bia (fala 1) relata que “início o retorno da minha ‘volta’ com o sentimento de felicidade por estar pertinho das pessoas que gosto e também de poder compartilhar os conhecimentos e estudos”, ela demonstra que a emoção positiva de seu retorno, conduzida pelo conteúdo felicidade, reflete uma situação real que responde à satisfação de uma necessidade – retornar a participar dos encontros com o grupo. No final ela acrescenta: “Por outro lado, me sinto um pouco confusa, ‘perdida’, pois fiquei algum tempo sem poder participar dos encontros, assim pareço uma *barata tonta*”, o que pode dar indicativos de que essa emoção atuará sobre sua

psique de forma ativa, isto é, potencializará sua atitude frente a esse sentimento para, novamente, inteirar-se das ações do grupo. Martins (2013), ao estudar a atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, ponderou que Vigotski, na perspectiva espinosiana, afirmou que o conhecimento sobre o afeto pode ser passivo ou ativo. Como passivo, o sujeito responde à ação frente ao objeto de forma retrocedente. Já de forma ativa, ele age frente ao objeto, transformando sua atividade sobre ele. O que coincide com o que pontuou Petrovski (1986) sobre a emoção ser uma das formas de viver o sentimento, que se caracterizam pelas ações dos sujeitos em atividade.

As emoções como reflexo da atividade também podem demonstrar quais acontecimentos da vida de uma pessoa são para ela significativos. Assim, por exemplo, quando Lara (fala 2) escreve que “O ano de 2020 está ‘de cabeça para baixo’ em alguns aspectos da minha vida [...] Uma das coisas que aconteceram recentemente, foi a mudança para [a cidade dos meus pais]”, expressa que a decisão de retornar à sua cidade natal foi para ela um acontecimento significativo. Essa situação vivida por ela e partilhada com o grupo demonstra como a vivência afetiva está marcada por emoções e sentimentos. Assim,

como tal, as vivências afetivas comportam um sistema de sinais instituído por *impressões*, por marcas da experiência que se conservam como parâmetros, como modelos na memória em razão de seus matizes emocionais. A qualidade desses matizes advém tanto do fato de determinadas estimulações induzirem reações fisiológicas de bem-estar ou mal-estar quanto da relação imediata entre os motivos da atividade e seus resultados para o sujeito [...] (MARTINS, 2013, p. 260, grifo no original)

A expressão das emoções vividas pelo sujeito atua a partir das sensações que suas ações lhe despertam, desenvolvendo estados de bem ou mal-estar. Essas sensações representam um ponto de partida para a consciência, pois implicam que o sujeito reconheça seu conteúdo. Nessa mesma direção, os estudos de Rubinstein (1977) nos fazem compreender que o sentir é mais invasivo para a subjetividade humana, por isso, a dificuldade de o sujeito inibir-se e emocionar-se, mesmo quando a forma como expressa essa emoção seja diferente de sujeito para sujeito. Por isso que, quando Antiopa (fala 3) reflete: “Quando a professora nos convidou para inserir este tema, confesso que fiquei preocupada de como apresentar a divisão para os alunos [...], ao observar as aulas com a turma percebi o quão desafiador é dar uma aula online, sinto que os professores andam entre as sombras da incerteza [...]”, fica-nos claro que sua reação emocional a essa situação vivida durante a inserção na escola no contexto pandêmico refletiu diretamente a emoção de preocupação em relação à aula *online*, e isso emerge da relação direta de sua atividade com seu objeto. Essas relações, nas palavras de Martins (2013, p.262),

[...] são marcadas por vicissitudes dessa relação e, com isso, tanto podem potencializar a força estimuladora da ação quanto podem reduzi-la, debilitando a atividade vital do sujeito. Tais possibilidades se atualizam em razão da situação concreta dada e da história do indivíduo.

Assim, por exemplo, quando alguém vê em uma situação de risco uma pessoa que para sua vida é importante, a pessoa dispara-se para ajudá-la e torna o fato de ela ser importante para sua vida como motivação para sua ação. Todavia, esse tipo de emoção precisa ser olhado com cuidado, pois atuar sobre o sujeito como um estímulo isolado pode ter como consequência uma condição de tensão ou estresse. Sobre isso Petrovski (1986) escreveu que o estado de estresse é causado por uma situação de tensão, que pode ser positiva ou negativa para o sujeito. Dessa maneira, como função reguladora da atividade humana, as emoções podem atuar como motivação. Nesse caso, voltando-nos à preocupação levantada por Antiopa (fala 3), o fato de o ensino remoto trazer reflexos de incertezas para a docência pode ser mobilizador de ações educativas que buscam superá-las, do ponto de vista da aprendizagem, isto é, mobilizam o professor a buscar modos de compartilhar o conhecimento com os estudantes. Ou, em contrapartida, podem desestimulá-lo em decorrência das condições objetivas vivenciadas, produzindo um sentimento de tensão e estresse, que pode fazer com que seu trabalho seja desenvolvido sem corresponder ao seu significado, de forma alienada.

Estes relatos foram produzidos em um momento pandêmico, em que, passado o primeiro impacto, as pessoas já se encontravam em uma situação de necessidade de organizar sua vida com as condições impostas pela pandemia, que desencadeou muitos problemas e desigualdades sociais, inclusive no contexto educacional, onde as condições objetivas das escolas são diversas. A dificuldade das aulas remotas, entre organizar o ensino e receber um retorno positivo ou negativo da aprendizagem dos estudantes, pode desencadear nos professores tensões e sentimento de impotência. A nossa luta como pesquisadoras que entendem o grupo de estudos e pesquisas como uma coletividade de formação é gerar nos professores um motivo para o estudo e a pesquisa continuarem sendo resistência aos enfrentamentos docentes, num cenário com tantos cortes na educação, descrédito na ciência e tantas vidas ceifadas pelo novo *coronavírus*. Assim como ponderou Vigotski (2010), ao trazer a distância entre o real e o potencial, entendemos que entre aquilo que idealizamos e aquilo que é a realidade existe o possível e, nesse possível, pela coletividade daremos continuidade a nossa luta, “potencializando a força estimuladora” (MARTINS, 2013) e fomentando as ações dos sujeitos na direção de superar aquelas que lhes parecem impossíveis.

As emoções e os sentimentos são específicos do ser humano, possuem um caráter histórico e evolutivo, e quando surgiram no desenvolvimento humano modificaram toda sua atividade. Queremos dizer com isso que as mudanças na vida do sujeito modificam também sua atitude frente ao mundo, pois as emoções, como reflexo das situações vividas, marcam sua experiência e, em sua qualidade, mobilizam as ações do sujeito e definem seu modo de ser. E assim, “nessa maneira de ser, socialmente construída, objetivam-se as funções psíquicas superiores como esteio dos atos intencionalmente dirigidos por finalidades conscientes” (MARTINS, 2013, p. 265). A emoção como vivência afetiva compreende a resolução de inúmeras necessidades que produzem outras, novas, pois nelas há movimentos que tornam a experiência real para o sujeito, ao ser experienciado, e desencadeiam sentimentos. É sobre as emoções como reflexo de sentimentos que discutiremos na cena seguinte, no Quadro 40.

Quadro 39 - Cena 4.4.1.2: As emoções e sua relação com os sentimentos

(continua)

<p>Descrição da cena 5.1.3.2: É comum no GEPEMat todo final de semestre letivo ter um momento de reflexão sobre o caminho trilhado. 2020, um ano com muitos desafios para todos e para o grupo, desencadeou muitas emoções e sentimentos. Assim, no último encontro letivo realizado dia 18 de dezembro de 2020 (de forma virtual), foi proposto pela orientadora do grupo um espaço de discussão sobre a caminhada neste ano. Os excertos que compõem esta cena manifestam percepções das participantes que representam as emoções de sentimentos vividos e sentidos com e no grupo.</p>
<p>1. Orientadora: Eu gostaria de fazer uma avaliação do ano, porque o ano assim, não foi fácil para ninguém [...] os nossos próprios encontros tiveram algumas falhas no meio, tivemos algumas paradas, sofremos algumas alterações de cronograma, mas, acho que de um modo geral, podemos dizer, que conseguimos pelo menos, não nos desapegarmos. Esse fato de ter toda sexta-feira de manhã um encontro, eu acho que também, pelo menos para mim, foi sempre um momento de pensar “ai que bom, vamos continuar” [...].</p> <p>2. Prof18: Eu concordo [...], é o que eu também sinto. Além disso, eu acho que cada vez mais, a nossa teoria, o que estudamos, faz parte da nossa vida, e esse poder que tivemos de nos adaptarmos só mostra o quanto a gente exerce o que a gente estuda. Tanto como professoras, como pessoas. Então, no meu caso foi bem difícil me adaptar a ficar em casa, então no começo senti muita falta daquela rotina corrida de estar na escola, procurar carona, ir para Santa Maria, pensar como voltar e depois pensar em como ir de novo [...]. Fiz algumas adaptações, se tornou meu cantinho, e que bom tê-las na minha casa. Saudade de toda aquela movimentação que a gente faz para os eventos, mas, ter as pessoas dentro da minha casa é uma coisa que também se tornou muito boa. Então eu acho que a coisa boa do nosso grupo é esse poder de adaptação.</p> <p>3. Antiopa: Eu também não sou muito de falar, mas eu quero agradecer a oportunidade de ter conhecido vocês. Posso dizer que cada uma foi importante para mim nesse ano, de ter mais contato com outras pessoas, de conhecer o grupo que eu não conhecia. Eu quero agradecer a professora, a Louise, a Bia, a todos vocês, e se vocês chorarem eu também choro, então não chorem.</p>

Quadro 40 - Cena 4.4.1.2: As emoções e sua relação com os sentimentos

(conclusão)

- 4. Scarlett:** É, eu também só tenho a agradecer, ano passado (2019) quando eu cheguei no grupo fui muito bem acolhida e o mesmo aconteceu agora no finalzinho do ano também. Eu acho que uma das principais coisas, eu também coloquei no relato escrito da pesquisadora, que ela pedia um momento e eu não sabia dizer um momento, eu sabia um sentimento que era acolhimento. Eu me senti muito acolhida, parecia que eu sempre fiz parte, há muito tempo.
- 5. Lili:** É muito bom fazer parte desse coletivo e eu sinto, eu acho, o mesmo sentimento da Scarlett, porque quando eu comecei no grupo eu também, não sei, mas eu me senti depois de um pequeno tempo como se já fizesse parte do grupo há muito tempo, porque eu também fui muito bem acolhida. Então só agradecer mesmo, a todo mundo.
- 6. Louise:** Eu acho que foi muito bom, mesmo sendo um ano atípico, eu acho que defender [defesa de dissertação] nesse ano foi muito diferente, acho que a valorização do estar presente com o grupo, que antes para nós era uma coisa muito simples, hoje né Ella, a gente sentiu na pele o quanto é importante o nosso coletivo, o quanto é importante a nossa equipe de apoio, o quanto é importante todos estarem lá [...]. Mesmo distante, a gente continua juntas, eu acho que a *memorie* esse ano foi uma coisa que mostrava muito do outro, do que estava sentindo. Eu acho que a gente acabou se aproximando mais, de certa forma de muitas pessoas, desse coletivo [...].
- 7. Tiffany:** Bom, eu não falei ainda, então, eu vou falar que eu queria agradecer a todas vocês, por ter vocês nas sextas-feiras, foi bem importante. Foi um ano difícil, eu não converso muito, não falo muito e não compartilho muito o que está acontecendo [...] mas, ter vocês nas sextas-feiras foi bem importante, mesmo que eu não compartilhasse esse sentimento, não falasse sobre, foi importante para passar por isso. Porque eu me senti mais acolhida.

Fonte: Dados da pesquisa (EF_2020/2).

Leontiev (1978a) trouxe contribuições significativas para entendermos o papel das emoções humanas na relação entre necessidades e motivos. Toda necessidade é necessidade de algo, e todo motivo atua na direção de impulsionar a ação para satisfazer determinada necessidade. Na relação entre necessidade e motivo percebemos a emoção como um sinal interno e uma vivência, isto é, como conteúdo dos sentimentos, pois, como já assinalamos, o ser humano não apenas sente, mas, a partir desse sentir, percebe o seu conteúdo na forma de conceito (MARTINS, 2013). Isto é, as emoções humanas estão relacionadas à consciência da realidade, à consciência dos vínculos criados através das relações humanas e à consciência da atividade que o sujeito realiza.

O destaque feito pela orientadora (fala 1), ao ponderar que “acho que de um modo geral, podemos dizer, que conseguimos pelo menos, não nos desapegarmos. [...] foi sempre um momento de pensar ‘ai que bom, vamos continuar’”, representa uma emoção que expressa um sentimento positivo (satisfação, felicidade, alegria) por ter o grupo conseguido reorganizar-se e adaptar-se a esse novo modelo de encontro, permitindo o que ela chamou de “não nos

desapegarmos”. A qualidade dessa manifestação nos indica que essa sensação positiva em relação à continuidade das ações só foi possível pela familiarização emocional do grupo, entre seus membros e com seu objeto de estudo, dada por condições objetivas que favoreceram tal possibilidade.

Essa relação é pontuada por Prof18 (fala 2), quando expõe que “eu acho que cada vez mais, a nossa teoria, o que estudamos, faz parte da nossa vida, e esse poder que tivemos de nos adaptarmos só mostra o quanto a gente exerce o que a gente estuda”. Verifica-se, desta forma, que as emoções como reflexo do pensamento se relacionam às necessidades e aos motivos, o que pode influenciar nas ações humanas, bem como no modo de ser de cada um – como personalidade (LEONTIEV, 1978a; MARTINS, 2012; PETROVSKI 1986).

Construída socialmente, essa maneira de ser possibilita aos sujeitos serem conduzidos e dirigidos de forma consciente. E isso reforça nossa defesa de que a unidade afetivo-cognitiva, tornada consciente na atividade do sujeito, pode mobilizar sua conduta dentro das ações do grupo, bem como influenciar sua conduta fora dele – no seu trabalho. Assim, corroboramos o que afirma Martins (2013, p.266, grifo no original)

Na atividade que vincula o ser à natureza, que o coloca face a face com as condições objetivas de sua existência e pela qual visa ao atendimento dos motivos que a sustentam, encontra-se sintetizada sua capacidade de representar o mundo afetivo-cognitivamente. Assim, cabe afirmar conclusivamente que não é o pensamento quem pensa ou o sentimento quem sente, quem assim o faz é *a pessoa*, que apenas artificialmente pode ser compartimentalizada.

Compreender o mundo afetivo-cognitivamente possui relação com o sentido pessoal de cada participante. É esse sentido que engendra um colorido à atividade do sujeito que, expresso por emoções, pode mobilizar a forma de viver os sentimentos, bem como dar sentido às ações e às atividades de cada um. Antiopa (fala 3) e Scarlett (fala 4), ao refletirem sobre as ações de 2020, lembram de emoções positivas, ao iniciarem sua participação no grupo. Antiopa, em relação à possibilidade de conhecê-lo, bem como novas pessoas; e Scarlett, ao anunciar o sentimento de acolhimento, remetendo-se à empatia sentida ao iniciar sua participação. Essa impressão que o grupo desencadeou em sua vivência subjetiva pode ter marcado sua experiência de tal modo, que se conserva como parâmetro. Isto é, o grupo, na perspectiva de um coletivo, tende a ter uma característica comum e determinante de acolhedor aos membros, e Lili (fala 5) também faz esse destaque como uma marca positiva da sua participação.

Nesta cena, tivemos como intuito demonstrar para o leitor modos humanos de representar aquilo que se sente, de forma didática, pois, como assinala Martins (2013), a pessoa

só pode ser “artificialmente” compartimentada. Por isso, escolhemos alguns relatos da reflexão sobre as ações do grupo durante o ano de 2020 que, mediadas pela orientadora, traduzem os laços criados entre os participantes e os motivos que os une, para além de um viés acadêmico, que foi sendo fortalecido na distância, como expressam Louise (fala 6) e Tiffany (fala 7). O cenário (pandêmico) não permitiu uma tradicional ação do grupo no auxílio às defesas (preparação do ambiente, materiais), como sinalizou Louise, o que a fez entender o quanto o grupo desempenha um papel importante, também, nesse momento. Do mesmo modo, pôde aproximar as participantes, e talvez até tenha oportunizado que elas se conhecessem mais, como personalidade. Todavia, ponderamos que essa possibilidade de se conhecer mais só foi possível porque já havia uma relação afetiva estabelecida entre as participantes do grupo.

Louise também destaca que, “mesmo distante, a gente continua juntas, eu acho que a *memorie* esse ano foi uma coisa que mostrava muito do outro, do que estava sentindo”, e isso nos indica que ter a oportunidade de expressar o que se vive e o que se sente foi uma vivência importante para o grupo, deixando o registro das *memories* ser apenas mais uma tarefa, mas uma possibilidade de olhar para si e também para o outro, de fortalecer laços entre seus participantes numa situação tão delicada como foi a pandemia da COVID-19. Isso é mencionado por Tiffany, quando relata que, mesmo não compartilhando suas vivências pessoais em sua totalidade, os encontros e também as *memories* se tornaram um espaço que, em certa medida, ajudou-a a enfrentar dificuldades.

Desta maneira, se as emoções e os sentimentos refletem a satisfação de necessidades e podem agir como motivo da atividade de cada participante, bem como, ao produzir sentido e significado atuar nos seus modos de agir, entendemos que, quando o sentido atribuído por cada participante concerne a uma emoção comum, ela pode ser entendida como parâmetro do grupo, isto é, seu modo de ser em sua totalidade. Quando isso acontece, desencadeia nos seus participantes o sentimento de pertencimento, pois os laços afetivos, os vínculos e a familiarização emocional de seus membros firmaram a unidade afetivo-cognitiva do grupo. E essa união vai sendo alimentada a cada encontro, nas ações do grupo e com ele, nas partilhas, vivências e experiências que são significativas para cada um de seus membros, tanto as positivas como também as difusas. Representaremos esse sentimento de pertencimento, que expressa que o grupo é uma referência para a conduta dos sujeitos que participam dele, no próximo episódio.

4.4.2 Episódio II: Sentimentos

*Nenhuma conquista (individual) é só nossa, quando temos o GEPEMat nos acompanhando.
Gratidão por tudo que vivenciei no grupo! (Sara)*

Em Leontiev (1978a, 1978b) encontramos subsídios para compreender que a atividade humana é polimotivada, constituindo a base da personalidade. Em seus estudos, ele não secundariza o papel das emoções e dos sentimentos no desenvolvimento das atividades humanas. No rigor da atividade, “chamamos atividade o processo estimulado e orientado por um motivo, no qual determinada necessidade é objetivada” (LEONTIEV, 2021, p. 207). A atividade orientada sustenta-se por muitas determinações (ações, operações, motivos, necessidades, objetivos, condições objetivas e subjetivas), dentre as quais incluem-se as emoções e os sentimentos.

É incoerente supor, assim, que a atividade está subordinada ao papel das emoções e dos sentimentos positivos ou negativos da pessoa. Se assim fosse, desconsideraríamos o que a própria história nos mostra. As emoções e os sentimentos emanam da atividade que é mediada, isto é, conferem-lhe uma marca emocional que depende das condições e das circunstâncias da atividade, e a particularidade de cada pessoa expressa um sentido pessoal.

Iniciamos este episódio com uma expressão de Sara, ao responder, em uma frase, como ela percebe o grupo em sua vida. Pressupomos que essas palavras indiquem o sentimento construído com o grupo através de seus vínculos afetivo-cognitivos, que revelam o sentimento de pertencimento. Um pertencimento que envolve não só a passagem que Sara teve no grupo enquanto esteve em formação, mas um sentimento que pode expressar que o grupo se constituiu como referência no exercício de sua Atividade Pedagógica.

Por isso, neste episódio nos propomos a demonstrar que a construção afetivo-cognitiva das relações em um grupo/coletivo é essencial para que este grupo, ao qual a pessoa se sente pertencente, se torne referência para sua atividade. A participação de cada pessoa em um grupo a afeta de diferentes formas e com diferentes intensidades, desempenhando diferentes papéis na vida de cada um. Algumas interferências podem ser superficiais, e por vezes, casuais, mas outras podem modificar a atitude da pessoa em relação ao objeto de sua atividade e orientar sua conduta. As duas cenas a seguir demonstram sentimentos de pertencimento e referência do grupo na vida das integrantes. Escolhemos trazer, como relatos de expressão dos sentimentos em relação ao grupo, apresentado no Quadro 41, trabalhos acadêmicos que foram produzidos pelos participantes durante seu mestrado e doutorado, nos quais reconhecemos o sentimento de pertencer a um grupo. Para demonstrar como um grupo/coletivo pode tornar-se referência para

o desenvolvimento da atividade da pessoa, trouxemos, no Quadro 42, o relato de participantes do grupo que não possuem mais vínculo acadêmico com ele, mas que participam de suas ações porque estabeleceram com o grupo um vínculo que ultrapassou relações apenas acadêmicas.

Quadro 40 - Retrato 4.4.2.1: A expressão dos sentimentos

Descrição do retrato 4.4.2.1: Nesta cena, recolhemos alguns excertos dos agradecimentos das teses e dissertações produzidas pelo grupo, como forma de representar um modo de expressar os sentimentos. Para isso, olhamos as 29 pesquisas defendidas no grupo e identificamos nelas, que todos os participantes que desenvolveram suas pesquisas no grupo fizeram menção a ele, nos seus agradecimentos. Considerando a quantidade de pesquisas já defendidas, trouxemos um excerto aleatório de cada ano para sistematização.

“Aos demais integrantes do GEPEMat [...] obrigada pelas experiências compartilhadas, pelas discussões, pelas amizades” (2013).

“Ao GEPEMat, por ser um espaço privilegiado de discussões, formação e especialmente de humanização” (2014).

“Aos demais integrantes do GEPEMat nesse período de realização da pesquisa: [...] pelo acolhimento, amizade e aprendizagens construídas coletivamente” (2015).

“Ao meu grupo amado GEPEMat e todas as pessoas que fazem parte dele, agradeço pelos momentos de aprendizagens compartilhados, por me ensinarem a amar a matemática e acima de tudo por fazer parte de um grupo que transborda coletividade” (2017).

“Aos amigos e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat) [...], por me ensinarem a importância da coletividade na minha formação humana” (2018).

“A todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – GEPEMat. [...]. Obrigada pelos momentos compartilhados, pelas conversas, pelos cafés e chimarrão, pelo apoio e incentivo diário” (2019).

“Ao GEPEMat e todos os participantes por darem sentido à palavra coletivo. Obrigada por todos os momentos” (2020).

“Ao GEPEMat, pelos momentos coletivos de estudos, aprendizagens e pela amizade” (2021).

“Ao meu querido grupo, GEPEMat e a todas as pessoas de que nele fazem parte, muita gratidão! Obrigada por cada troca, aprendizagem, experiência e carinho. O grupo de pesquisa que transborda conhecimentos, coletividade e amor” (2022).

Fonte: Dados da pesquisa (Trab_Ac).

Quando falamos que as emoções são reflexo da satisfação das necessidades humanas, não falamos de um reflexo direto, mas de uma vivência interna (LEONTIEV, 1978a). Pontuamos que as vivências afetivas podem ser apreendidas como uma reação positiva ou negativa da pessoa ou, quando essa vivência converge com o sentido pessoal, pode atuar no modo de agir de cada um, isto é, como personalidade. Martins (2013), ao estudar sobre o psiquismo humano com base nas ideias da psicologia histórico-cultural, discorreu sobre a qualidade das emoções como vivência subjetiva, cuja intensidade desempenha papéis diferentes

na vida de cada sujeito. Sabemos que o produto dessas emoções em alguns casos será superficial, na individualidade de cada pessoa, e, em outros, modificará suas atitudes.

Nesta cena, nossa intenção não reside em analisar de forma individualizada cada trecho dos agradecimentos que aparecem nas pesquisas realizadas por integrantes que passaram pelo GEPEMat, mas buscamos olhá-los em sua totalidade. A questão que nos orienta a pensar sobre eles como uma forma de expressar um sentimento é: O que levou os participantes a fazerem um agradecimento especial ao grupo? Como já discutimos anteriormente, sabemos que cada pessoa se relaciona de uma maneira diferente com cada um de seus membros, e isso é decorrente da empatia de cada relação interpessoal. Todavia, ficou evidente, em todas as pesquisas defendidas pelo GEPEMat até o período de defesa de nossa pesquisa (dezembro de 2022), um agradecimento ao grupo como um todo –um agradecimento para além da formalidade de uma pesquisa científica e de uma relação apenas acadêmica. Nossa hipótese para essa particularidade é que os laços criados com o grupo e seus participantes produziram uma vivência afetiva como sentimento de pertencimento, mesmo que a relação afetiva não tenha a mesma intensidade com cada membro em sua individualidade. Esse agradecimento está presente tanto nas pesquisas dos participantes ativos quanto daqueles que, de algum modo, não participam mais ativamente das ações do grupo. Isso significa que, durante sua permanência no grupo, as ações foram significativas para suas vidas, pois necessidade e motivo coincidiram, produzindo sentimentos e podendo o grupo ser uma lembrança positiva de sua atividade na graduação ou na pós-graduação.

Petrovski (1986) também contribui para o estudo dos sentimentos e sua relação com as atividades realizadas pelos sujeitos. A partir dele entendemos que os sentimentos revelam a personalidade de cada pessoa, expressando sua responsabilidade social e sua conduta. No caso desta cena, vemos que os participantes expressam não só o reconhecimento ou a empatia pelo grupo, como também, processos de aprendizagens que podem contribuir para sua conduta como professores, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Consideramos, assim, que os sentimentos se originam a partir das atividades desenvolvidas por cada pessoa, cujo conteúdo se encontra no sentido pessoal atribuído por cada um ou pelos seus motivos.

As emoções e os sentimentos estão inseparavelmente ligados às necessidades, de cuja satisfação/insatisfação dependem. Vimos anteriormente que pelo processo de atividade as necessidades humanas se convertem em motivos. Vimos também que, quanto mais o indivíduo atua, quanto mais complexa se torna a atividade, mais ampliadas são as condições para a produção de novas necessidades e consequentemente para o surgimento de novos motivos. Todo esse processo, por sua vez, é acompanhado de ressonâncias emocionais próprias a essa história de conversões. (MARTINS, 2015, p. 96)

Dessa forma a expressão dos sentimentos apresentados pelos participantes do GEPEMat remete às relações experimentadas por eles e aos sentimentos mobilizados por essas experiências. Petrovski (1986) chama atenção para a memória emocional, ou seja, a memória dos sentimentos. Segundo ele, as memórias emocionais possuem grande importância na vida e na atividade de cada pessoa, pois atuam como sinais de algo que foi vivido e que foi significativo para a pessoa.

Assim, a passagem por um grupo ou a sua permanência nele revelam-se importantes para seus participantes quando eles, de forma espontânea, manifestam sentimento de gratidão exposto nos agradecimentos de suas pesquisas, o que se relaciona aos vínculos criados com o conhecimento, com os demais integrantes; à familiarização emocional do grupo; ao sentido pessoal atribuído à relação entre motivos e necessidades e as emoções sentidas e vividas com e no grupo. Essa união entre emoções, sentimentos e pensamento forma a unidade afetivo-cognitiva e é determinante para que sua participação se torne uma atividade formativa, que pode orientar o desenvolvimento de sua personalidade na perspectiva do coletivo. Notamos isso quando percebemos que o grupo se torna uma referência para o desenvolvimento de sua atividade, como apresentamos na próxima cena no Quadro 42.

Quadro 41 - Cena 4.4.2.1 – O grupo como referência

(continua)

Descrição da cena 4.4.2.1: Nesta cena apresentamos relatos escritos de seis participantes do GEPEMat que não possuem mais vínculo acadêmico com ele, mas que ainda participam de alguma(s) de suas ações. No relato escrito foi pedido que as participantes escrevessem sobre as aprendizagens que tiveram com o GEPEMat e ações que fazem parte de sua Atividade Pedagógica.

1. Sara: Acredito que todas as atividades que desenvolvo atualmente estão permeadas com estas vivências, todas têm esse desenho pois emergiram do GEPEMat. Estar atuando no Ensino Superior, e, nesse momento, com o curso de Licenciatura em Pedagogia, permite mais ainda vislumbrar vivências que naturalmente fazem parte do meu trabalho agora:

- Momentos de estudos teóricos e metodológicos sobre desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem de matemática, formação de professores, educação matemática, síntese histórica de conceitos matemáticos, temas todos entendidos no contexto da Teoria Histórico-Cultural;

- Forma de organizar o ensino, seja para minhas aulas na graduação, ou para as aulas de meus alunos na Educação Básica. O entendimento de momentos e elementos fundamentais no processo de organizar o ensino fica nítido – e natural – na minha atuação e orientação de alunos;

- Trabalho coletivo acredito que foi um grande aprendizado que trago para a atuação profissional: aprender a estudar em grupo, dividir ações, construir e desenvolver atividades coletivamente não é fácil, mas dá uma qualidade diferenciada à cada atividade.

Quadro 42 - Cena 4.4.2.1 – O grupo como referência

(conclusão)

- O modo como entendo a matemática e abordo cada conceito matemático – em estudo ou ensino – é diferenciado. Compreender a matemática como produto cultural, fundamental para o desenvolvimento de cada indivíduo e direito de aprendizagem de cada aluno é fruto das vivências e apropriações teóricas no âmbito do GEPEMat.

-A constituição, ainda que recente, de um Clube de Matemática na minha instituição e o trabalho compartilhado com o CluMat da Professora Krupskaia também é uma decorrência dos laços estabelecidos no grupo. Sabemos como é difícil encontrar colegas que abraçam as alegrias e dificuldades do trabalho docente conosco e considero essa parceria uma grande implicação das vivências no GEPEMat. Partilhamos as mesmas preocupações, os mesmos interesses e a mesma intencionalidade ao pensar o processo de ensino e aprendizagem de matemática na Educação Básica. Entendo que estes exemplos, assim como tantos outros que não pontuei, demonstram a ampliação e a abrangência do GEPEMat... as sementes desse grupo que vamos semeando em novos pequenos grupos, mas que mantêm a mesma essência e afetividade.

2. Aurora: Não há apenas uma, mas a mais importante são os ensinamentos decorrentes da Teoria Histórico-cultural, principalmente dos estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de Vigostsky. Enquanto professora formadora de futuros professores de Matemática, sempre carrego os pressupostos teóricos que aprendi junto ao GEPEMat para as minhas aulas. Trabalho muito com problemas desencadeadores de aprendizagem, proponho estudos da origem dos conceitos matemáticos produzidos pelo Homem, procuro mostrar aos alunos que a matemática faz parte do legado cultural humano e que o professor é o elo principal na relação entre o aluno e o conhecimento enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem.

3. Krupskaia: Considero a participação no GEPEMat essencial na minha atividade docente. Foi no grupo que tive a oportunidade de aprender sobre a docência na Educação Básica com o Clube de Matemática, sobre formação de professores em projetos como o OBEDUC, pude orientar pesquisas de iniciação científica e orientar acadêmicas de iniciação à docência. Todas essas experiências estão presentes no meu fazer pedagógico na minha instituição. Sobre minha formação para a pesquisa, acredito que o grupo a partir de todas as suas ações me permitiu a apropriação de um referencial teórico-metodológico pautado na Teoria Histórico-Cultural. Além de estudar sobre essa teoria, vivenciamos os encaminhamentos metodológicos para a pesquisa em nossos trabalhos.

4. Elisa: A participação no GEPEMat contribuiu e continua contribuindo na minha atividade da docência, pois foi nesse espaço que aprendi a organizar o ensino na perspectiva do desenvolvimento do aluno, e que a escola é o espaço onde podemos fazer a diferença por meio das ações intencionalmente organizadas. E a minha formação para a pesquisa também iniciou no grupo, onde aprendi a pesquisar sobre a docência e sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que me oportunizou querer estar sempre aprendendo e pesquisando.

5. Dimi: Muitas aprendizagens foram incluídas em minhas práticas, mas destaco o estudo da síntese histórica do conceito que pretendo desenvolver em sala de aula, facilitando a organização do ensino e ampliando as possibilidades de abordagens do tema.

6. Vitória: Sempre inicio meu planejamento e apresentação de um conteúdo pela síntese histórica do conceito.

É possível identificar o sentimento de pertencimento quando observamos que as ações formativas vividas em coletividade tiveram um sentido pessoal tão significativo que atuam como referência para o exercício da Atividade Pedagógica de seus membros. Nesta cena, trouxemos relatos de seis participantes do grupo que hoje, em seus diferentes espaços de atuação docente, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, destacam aprendizagens com o grupo que são referência para o desenvolvimento do seu trabalho.

Sara (fala 1) destaca algumas ações formativas aprendidas com o grupo que medeia sua atividade docente como professora no Ensino Superior: estudos teóricos e metodológicos, compreensão da matemática como conhecimento cultural, forma de organização do ensino, ações coletivas e criação de um Clube de Matemática – desdobramento do CluMat, que já conhecia junto com a professora Krupskaia (fala 3). Esta também destaca que foi nas diferentes ações propiciadas pelo grupo que aprendeu o modo geral de seu trabalho: ensinar, o que também é destacado por Aurora (fala 2), ao trazer que no papel de formadora de professores relembra das aprendizagens com o grupo para organizar suas propostas de ensino. Esses destaques demonstram ações do grupo com potencial para formação docente e, mais que isso, indicam a significação da Atividade Pedagógica através do coletivo.

Corroboramos o que pondera Moura (2022) quando destaca que há espaços de formação docente que permitem a significação da Atividade Pedagógica. O autor menciona os espaços como dos Clubes de Matemática e as Oficinas Pedagógicas⁶⁰, que têm potencial para que professores e futuros professores signifiquem sua atividade formativa, porque é com as ações desse espaço de formação que vivenciam o exercício de seu trabalho com o desenvolvimento de Atividades Orientadoras de Ensino na escola. Nesse caso, não importa se o participante é aluno da graduação ou professor da escola, pois, ao realizarem atividades na escola de modo compartilhado, há formação em desenvolvimento, e novas qualidades docentes vão surgindo tanto para o professor quanto para o estudante em formação inicial.

Elisa (fala 4), Dimi (fala 5) e Vitória (fala 6) são professoras da Educação Básica. Elisa, ao participar do grupo no papel de professora em formação inicial, destaca que as aprendizagens que tivera no grupo conduzem a forma com que hoje desenvolve o seu trabalho. Dimi e Vitória, que iniciaram sua participação no grupo já no papel de professoras da escola, ponderam que a partir de sua inserção no grupo e das aprendizagens regidas nesse espaço iniciaram o

⁶⁰ No isolado I apresentamos notas da história do grupo, no qual, entre os projetos destacados, apresentamos o Clube de Matemática (CluMat). O CluMat é um desdobramento dos clubes da rede GEPAPe, desenvolvido na UFSM. Hoje, as integrantes do grupo que passaram pelo clube enquanto alunas da graduação, ao formarem-se no doutorado e iniciarem sua trajetória docente no Ensino Superior, têm criado seus clubes a partir das experiências aprendidas com o CluMat/UFSM.

planejamento das atividades de ensino, pensando na síntese histórica do conceito – um dos elementos da Atividade Orientadora de Ensino. Corroboramos o que revela Moura (2022, p. 83), ao refletir que

em espaços formativos que se estruturam como lugar da realização da atividade pedagógica mediada pela atividade orientadora de ensino, há o movimento do aprender a ser professor, em que a significação da profissão vai sendo tecida pelos fundamentos teóricos sobre os processos de apropriação de conhecimento humano e pelo sentido pessoal dos vários sujeitos que estão em atividade.

Isso significa que, ao participar de um grupo com essas características, os diferentes sujeitos vão atribuindo sentido pessoal a essa participação, que embora sejam de cada um, formam a coletividade de formação com motivos que são comuns. É essa relação dos motivos com a atividade conjunta realizada que acentua a atividade de formação. Essa atividade envolve valores, ideologias, compreensão de educação, sentimentos, emoções, afetos, habilidades e conhecimentos que constituem a singularidade de seus participantes. Tudo isso está em movimento nas relações do grupo, nos diferentes projetos, estudos e discussões, e é isso que cria a consciência e o papel do coletivo para a sua atividade particular.

Quando vemos o grupo como referência para o trabalho docente, percebemos que o sentido pessoal de cada uma das participantes permitiu a significação de sua participação no grupo e, mais que isso, a significação do grupo em seu processo de formação, de modo que aquelas ações auxiliaram na compreensão do trabalho que realizam, tendo como referência a relação afetivo-cognitiva construída com o coletivo. Assim, as ações vivenciadas com o grupo potencializam a Atividade Pedagógica, de modo que ele desempenha papel significativo na formação da personalidade de seus participantes, potencializando seu trabalho e orientando sua conduta.

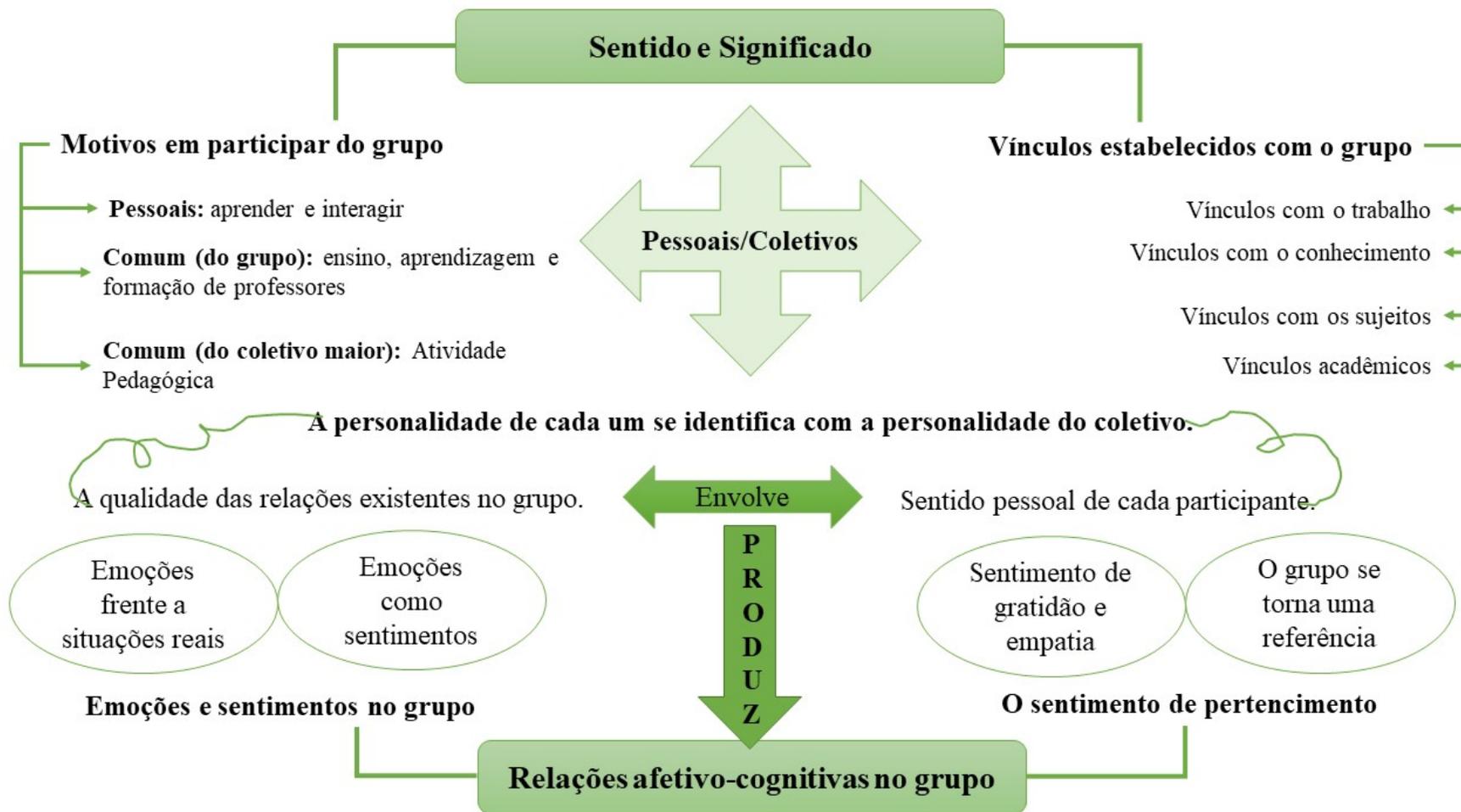
Essas evidências indicam que o grupo ter-se constituído como referência para o seu trabalho, o que também desencadeia um sentimento de pertencimento, não é somente decorrente da participação individual de cada uma e do sentido pessoal atribuído à sua participação no grupo, mas deriva também de serem as ações propiciadas pensando sempre nas tarefas coletivas – para além de realizar ações em conjunto. Dessa forma, a participação no grupo como um coletivo de formação engendra diferentes necessidades que se transformam em motivos estimuladores da participação de cada sujeito neste espaço.

E isso, ao produzir o sentimento de pertencimento, adquire uma qualidade motivacional na vida do sujeito e na sua conduta, o que nos revela uma identidade coesa, que, embora tenha inesperados em sua trajetória, esses são superados e permitem a emancipação dos sujeitos na

formação de uma personalidade que vê no coletivo referência de conduta, superando práticas hegemônicas de educação.

Apresentaremos agora um desenho que expressará ao leitor o que expusemos nos isolados III e IV, no qual tivemos como premissa mostrar que são os diferentes motivos dos participantes do grupo que atribuem sentido pessoal ao seu envolvimento com ele, e nessa relação criam-se vínculos afetivo-cognitivos que produzem a familiarização emocional do grupo. São essas relações afetivo-cognitivas que incutem o sentimento de pertencimento e, neste processo, o grupo se torna referência para o desenvolvimento da Atividade Pedagógica de seus participantes, contribuindo para a formação de uma personalidade coletivista, isto é, que vê e acredita que o coletivo pode promover transformação do humano.

Figura 16 - Desenho síntese dos Isolados III e IV



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

4.5 A INTERDEPENDÊNCIA DOS ISOLADOS: AÇÕES DE FORMAÇÃO NO GRUPO

"Eles e eu? Não, nós" (Petrovski) é uma frase que marcou meus processos formativos dentro do GEPEMat (Krupskaia).

A consciência de que o ser humano se transforma, ao transformar, é o que dá a importância que o seu coletivo tem para as atividades humanas que, para serem realizadas, dependerão de instrumentos e modos de ação, saberes apreendidos que serão colocados em ação para objetivar o que idealizou Moura (2013). Isso significa que o coletivo ao qual o sujeito pertence é determinante para que as suas atividades lhe permitam desempenhar atividades de nova qualidade, não só para si como para seu próprio coletivo.

Pensar o GEPEMat – espaço pelo qual investigamos a relação entre coletivo, personalidade e afeto-cognição, nos dá a direção de compreender este grupo como um coletivo que contribui para a formação de professores, pelas diferentes ações que proporciona aos seus integrantes. Tencionamos essa formação na perspectiva da atividade, pautada pelas premissas de um coletivo que prima por ações que ultrapassam as dimensões estruturantes de um Grupo de Estudos e Pesquisas, para dimensões em que haja formação humana que transforma sujeitos com novas qualidades. Isto é, corroborando a epígrafe que iniciou este tópico síntese dos isolados, não é pensar o grupo e seus sujeitos, mas, sim, pensar este coletivo (o grupo e os sujeitos) como um coletivo de formação. Essa coletividade alcança-se quando existe essa premissa teórica e metodológica como princípio de organização do grupo, que orienta as suas ações na perspectiva de uma formação coletivista.

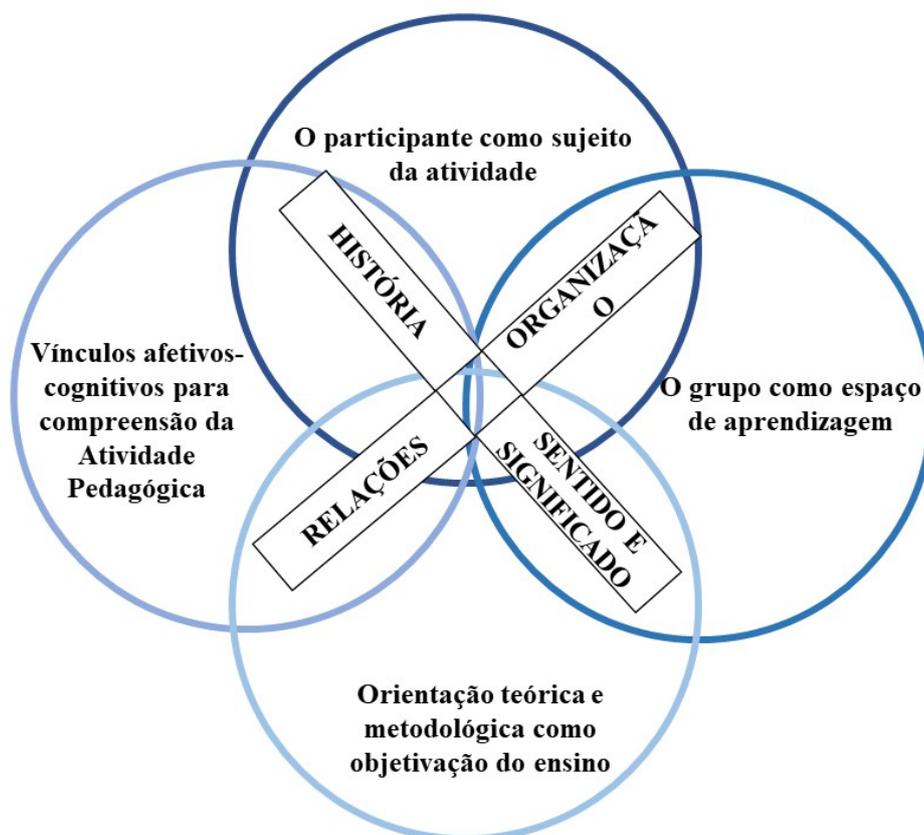
Neste tópico, pretendemos refletir sobre a interdependência dos isolados, na intenção de demonstrar que a história, a organização, o sentido e o significado, e as relações no grupo, firmadas pela unidade afeto-cognição, constituída no processo de participar dele, possibilitam a ele ser um coletivo de formação e de referência à prática pedagógica de professores. Para isso, destacamos que não basta, no grupo, realizar ações em conjunto, é preciso que essas ações potencializem princípios para a ação docente. Isso significa compreender que, em uma coletividade, os objetivos do grupo são valiosos por serem comuns e, mediante o esforço individual de cada um, não se encerram no próprio grupo e orientam sua atividade de formação, que é coletiva. Isso permite que cada sujeito atribua sentidos e significados que, embora sejam pessoais, são construídos com este coletivo, a partir dos vínculos criados com ele e da unidade afetivo-cognitiva firmados nesse processo de participação no grupo.

A interdependência que existe na relação com a história do grupo, a forma como ele organiza diferentes ações, o sentido e o significado atribuídos por seus participantes e as relações que estabelecem entre si e com o objetivo do grupo constituem sua essência como um coletivo. Essa interdependência que perpassa os diferentes programas e projetos que desenvolve, as pesquisas de seus participantes, os diferentes tipos de encontros, os vínculos que vão sendo criados e as emoções e sentimentos que são produzidos nesse movimento instituem modos de pensar a formação de professores a partir de alguns princípios. São eles que podem permitir que o grupo se torne uma referência para o sujeito que dele participa, potencializando sua formação na perspectiva de uma personalidade coletivista.

Lembramos que Lopes (2018) já nos apresentou estes princípios orientadores para a formação docente: o professor como sujeito da atividade de formação; a escola como espaço apropriado para apropriação da cultura humana; o conhecimento matemático como promotor do desenvolvimento do sujeito; a intencionalidade pedagógica como elemento essencial na organização do ensino; e o compartilhamento como basilar para a compreensão da atividade pedagógica. Tais princípios nos indicam que não é qualquer organização para formação docente que pode ser, de fato, formativa, mas, sim, aquela que promove aprendizagens aos sujeitos na perspectiva de gerar mudanças no desenvolvimento de suas atividades. Inspirando-nos nesses princípios, acreditamos que, em um espaço como de um Grupo de Estudos e Pesquisas que se volta para a formação docente, existem elementos importantes que fazem com que esse grupo possa tornar-se um coletivo referência na formação dos sujeitos que dele participam.

A partir dos nossos dados de pesquisas, tencionamos quatro princípios orientadores das ações do grupo que perpassam os isolados que estudamos. Representamos esse movimento na Figura 17 a seguir.

Figura 17 – Interdependência entre os isolados e princípios



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

a) O participante do grupo como sujeito de sua atividade

Em muitos grupos de estudos e pesquisas, os sujeitos que neles se inserem acabam integrando-se às suas ações de ensino, pesquisa e extensão, apenas porque o orientador do grupo o conduz a esta escolha. Neste caso, o sujeito que participa do grupo apresenta um papel secundário na sua atividade de formação. Não estamos aqui desmerecendo a orientação do coordenador do grupo, mas queremos colocar em discussão o fato de o participante deste grupo não atuar como sujeito de sua própria história no grupo, por não se inserir em ações que sejam do seu interesse e necessidade, e o motivo de seu envolvimento com o grupo permanece apenas como compreensível. O que queremos ressaltar é que, para que o grupo se constitua como uma atividade de formação, é preciso considerar as necessidades formativas dos sujeitos que do grupo participam, e não somente as de quem o idealizou, isto é, que os motivos de cada um, que iniciaram como compreensíveis elevem-se para motivos geradores de sentido.

Corroboramos neste caso o que pondera Martins (2010), ao considerar que a formação de qualquer profissional, e em especial aqui de professores em formação, seja ela inicial ou continuada, é uma trajetória de formação dos sujeitos, intencionalmente pensada para a realização de uma prática social. Nessa perspectiva, nenhum grupo de estudos e pesquisas sobre formação de professores, ao representar uma célula viva da sociedade, pode estar distante das necessidades que fazem parte do trabalho do professor. Portanto, se o trabalho do professor é o desenvolvimento da Atividade Pedagógica, é de se esperar que um coletivo de formação nessa perspectiva propicie ações para que seus participantes satisfaçam suas necessidades de prover-se de conhecimentos que permitam que a Atividade Pedagógica seja desenvolvida. É nessa premissa que podemos considerar que o grupo de pesquisa se constitui como um coletivo de formação.

Mas qual o motivo e a necessidade que levam os sujeitos a participarem de um grupo? Já elucidamos que os motivos e as necessidades são pessoais, do sujeito. Porém, para que se estabeleça uma relação coletiva com fins comuns, esses motivos e necessidades pessoais precisam coincidir com os do coletivo. Isto é, caso o professor em formação inicial ou continuada participe do grupo apenas porque receberá uma bolsa ou porque precisa cumprir uma exigência da pós-graduação, o motivo apenas será compreensível. Ele pode participar das ações e fazer as tarefas solicitadas com o objetivo de concluir essas demandas. Agora, caso sua participação no grupo parta de suas necessidades de inserir-se nesse espaço com a perspectiva de aprender e se desenvolver com ele ou que seus motivos iniciais se elevem a um nível similar a este, temos a possibilidade de que seus motivos atribuam sentido pessoal a sua participação, permitindo que essa participação se transforme em uma atividade de formação docente, cujo sentido e significado coincidam. Nas palavras de Leontiev (2021, p. 209, grifos no original),

[...] a necessidade como força interior pode se realizar apenas na atividade. Em outras palavras, a necessidade inicialmente aparece apenas como condição, como premissa da atividade, mas, tão logo o sujeito começa a agir, ocorre imediatamente uma transformação, de tal modo que a necessidade deixa de ser o que ela foi virtualmente, “em si mesma”. Quanto mais o desenvolvimento da atividade avança, mais essa premissa se converte em seu resultado.

Conforme o sujeito participa das ações do grupo como atividade e como sujeito desse processo, a posição das necessidades vai se transformando com as vivências emocionais suscitadas por essas necessidades, que podem explicar por que cada pessoa coloca para si determinados objetivos e cria novas necessidades, conforme as vai satisfazendo. Assim, quando o sujeito coloca sentido na sua atividade de formação e não somente no fato de apenas participar

do grupo, estará atribuindo sentido pessoal ao grupo que poderá originar para ele uma atividade de formação que corresponda ao significado social de estar ali, onde ele se coloca como sujeito desta atividade formativa. A forma como o grupo se organiza permite que os sujeitos sejam ativos em seu processo formativo, quando, por exemplo, no caso de nossa pesquisa, é propiciado que a construção do cronograma das ações e os respectivos estudos sejam construídos de forma compartilhada, mediante aqueles temas que o grupo elege como importantes de serem estudados e aprofundados. E também quando as regras e os combinados de organização são feitos em coletivo, o que dá a possibilidade de cada um perceber sua importância para o grupo, no cumprimento dessas regras e no envolvimento com as tarefas de sua responsabilidade.

b) O grupo como espaço para apropriação dos modos gerais de organização do ensino

No desenvolvimento de atividades de formação, como num grupo de estudos e pesquisas cujo objeto de investigação é a formação de professores, faz-se importante entender qual é a função social desse grupo no que se refere à aprendizagem dos modos pelos quais os professores realizam o ensino. Relembramos um importante dizer de Paulo Freire (1991, n.p) sobre a formação dos professores, ao assinalar que “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Isso significa que o professor não está dotado de todos os conhecimentos de que necessita para desenvolver o seu trabalho, ao escolher como profissão a docência. Ele precisa desse conhecimento para apropriar-se de sua nova condição. Os cursos de formação inicial se caracterizam como o processo inicial da aprendizagem docente, a partir da objetivação dos currículos em fundamentos teóricos e metodológicos para organizar o ensino na escola. Agora, um grupo de estudos e pesquisas, como um coletivo de formação, pode desencadear uma aprendizagem da docência com uma qualidade diferente, porque o professor, como sujeito de sua formação, encontrará no grupo espaço para satisfazer suas necessidades, ao encontro das necessidades coletivas desse grupo, vivenciando a prática pedagógica pelos projetos de ensino, pesquisa e extensão que esse grupo realiza na parceria entre Universidade e Escola.

Nessa perspectiva, as ações e os espaços que o grupo oferece para que o professor se insira e se envolva em projetos de ensino, pesquisa e extensão, por exemplo, lhe permitem

ressignificar seu trabalho pela apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos para organização do ensino. Entendendo desta maneira, inferimos que o grupo, como espaço apropriado para aprendizagem dos modos gerais de desenvolver o ensino, potencializa o desenvolvimento das funções psíquicas dos sujeitos que participam dele, através de conhecimentos que se tornam conduta para o desenvolvimento do seu trabalho. Assim,

um processo para compor-se como formativo precisa garantir ao professor a compreensão de que as ações por ele organizadas podem ser potencializadoras do desenvolvimento da formação dos seus alunos. Trata-se, portanto, de aprender a promover ações educativas que possibilitam o desenvolvimento das qualidades humanas em suas máximas possibilidades, quer selecionando conteúdos que precisam ser apropriados, quer organizando situações desencadeadoras de aprendizagem que coloquem os alunos na necessidade de buscar soluções para um problema que se materialize no motivo de apropriação dos conhecimentos necessários para isso. Ou seja, a sua organização do ensino deve levar à apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade. (LOPES, 2018, p. 119)

Essas ações referentes à aprendizagem sobre a organização do ensino referem-se a conhecimentos tanto sobre a forma de organizar o ensino na escola, quanto sobre os modos humanos de aprender, isto é, como podemos ensinar e como os estudantes aprendem. Destacamos como aspectos de aprendizagem o conhecimento sobre como organizar o ensino, o conhecimento específico daquilo que vai ensinar – os conteúdos – e sua função no processo de humanização. São esses conhecimentos que, ao serem apreendidos pelos sujeitos, permitem que no grupo sejam compreendidos os modos gerais de desenvolver a Atividade Pedagógica. Ficou evidente nos nossos dados o papel do grupo como aprendizagem dos modos gerais de desenvolver o trabalho docente, em que a maioria das participantes está envolvida nas suas ações desde a formação inicial, destacando que foi esse processo de estar no grupo que permitiu que elas aprendessem a forma como hoje organizam o seu trabalho.

c) A orientação teórica e metodológica como objetivação do trabalho do professor

Consideramos que a apropriação de conhecimentos teóricos para realização da Atividade Pedagógica é essencial para que ocorra o desenvolvimento da potencialidade dos sujeitos que participam desta atividade: professores e estudantes. A organização do ensino é feita por meio da atividade de ensino, na compreensão de que ela vai permitir ao estudante um novo nível de capacidade, a partir da apropriação do conhecimento por ela engendrado. Desse modo, é preciso que os professores se apropriem dos elementos relevantes para a organização intencional do ensino que será desenvolvida na escola.

Entendemos que há muitos modos de organizar o ensino na premissa de que os estudantes aprendam e se desenvolvam nesse processo. Todavia, uma proposta teórica e metodológica adotada pelo grupo – o GEPEMat – tem se mostrado significativa para objetivação do ensino do professor, a Atividade Orientadora de Ensino (AOE). A AOE, como princípio teórico e metodológico, tem guiado as ações do grupo no que se refere a atividades de ensino, pesquisa e extensão que desenvolve. Uma das ações do grupo é o estudo dessa proposta como mediadora das ações dos seus participantes, tanto daqueles que participam de projetos de extensão e desenvolvem atividades na escola, quanto daqueles que organizam suas pesquisas acadêmicas com espaços de formação docente e adotam nelas a AOE como princípio para a efetivação do ensino.

A atividade de ensino, dessa maneira, é uma *atividade orientadora de ensino*: tem um objetivo, instrumentos e modos de ação para sua realização; considera as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos que participam da atividade e a complexidade que envolve a formação lógico-histórica dos conceitos que estão sendo constitutivos da atividade (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 87, grifos no original)

Tal aprendizagem é propiciada nos encontros formativos do grupo, sejam os encontros de projetos, dos orientandos ou com o Núcleo, porque a AOE orienta essas ações. Desse modo, quando os sujeitos que participam do grupo a apreendem, percebem que é por meio dela que a objetivação do ensino acontece, porque apropriaram-se de conhecimentos teóricos e metodológicos para sua objetivação. Identifica-se assim a importância do professor na organização do ensino ao estudar a história do conceito que irá trabalhar, ao planejar como esse conceito será apresentado, isto é, a situação desencadeadora de aprendizagem e os modos pelos quais ele construirá com os estudantes a síntese coletiva do problema que lhes foi apresentado. Isso significa que os professores aprendem uma perspectiva teórica que orienta suas ações como profissionais responsáveis pela educação escolar e, do mesmo modo, aprendem os modos pelos quais podem desenvolver seu trabalho de uma qualidade nova, pois saberão como realizar o seu ensino.

Esse aprendizado teórico-prático permeado pela AOE acontece quando o professor, na atividade de ensino, remete-se a esse aprendizado propiciado pelo grupo, ao escolher o conteúdo e os modos pelos quais irá trabalhar com ele e planejar as ações que desenvolverá com seus alunos como sujeitos em atividade de aprendizagem. Encontrarão na AOE sentido e significado para desenvolver o seu trabalho, cujos elementos foram construídos com o grupo no qual a aprendizagem deste processo se efetivou. O trabalho com a AOE foi destacado pelas

participantes da pesquisa e, por isso, vemos que conhecimentos teóricos e metodológicos são um princípio formativo que permite que professores e futuros professores se desenvolvam nesse processo e na objetivação do seu trabalho.

d) Os vínculos afetivo-cognitivos como importantes para compreensão da Atividade Pedagógica

Os estudos de Vigotski tem-nos levado a compreender que o sujeito aprende na interação com outros sujeitos, pressuposto este que nos conduz a defender que o compartilhamento promove a aprendizagem dos sujeitos. Isso significa que os participantes de um grupo, ao construírem de forma compartilhada suas tarefas, vão criando novas compreensões sobre seu objeto de estudo – o ensino e aprendizagem e a formação de professores –, permitindo que se apropriem de seu significado, através de motivos e necessidades coletivos e individuais. Desse modo, “compartilhar ações, sentidos e significações pressupõe interação entre diferentes sujeitos, com distintos conhecimentos, o que pode ser determinante na mudança de qualidade do processo com o qual os sujeitos estão envolvidos” (LOPES, 2018, p. 127).

Por isso, é importante que no grupo se criem momentos de interação, entendendo que essa interação é muito mais do que apenas realizar ações em conjunto, mas inclui compartilhar momentos com sentido e significado. Porque, ao compartilhar, os sujeitos têm a oportunidade de envolver-se em situações específicas de partilha, que lhes permitirá atingir um novo nível nas ações cognitivas, por meio das aprendizagens teóricas e uma nova qualidade nas relações afetivas, atribuindo sentido pessoal a este processo; logo, criando um vínculo afetivo-cognitivo com o seu grupo e seus participantes. Portanto, são essas interações orientadas por objetivos comuns que promovem a compreensão da Atividade Pedagógica, e a participação no grupo ganha uma qualidade de atividade na perspectiva de Leontiev. Assim se manifesta Lopes (2018, p. 128) a esse respeito: “as ações coletivas que permitem o compartilhamento viabilizam a reflexão do sujeito sobre sua própria aprendizagem a partir da contribuição dos outros”.

Portanto, num grupo que se organiza nas premissas do coletivo e como um contexto que quer formar sujeitos de novas qualidades e estimula cada um dos participantes a se envolver com o grupo, as atividades compartilhadas dão novas qualidades a esses motivos, que passam a ser também do coletivo. Ao serem apreendidos pelo sujeito – o professor e futuro professor – em atividade de formação, passam a fazer parte do seu modo de agir e do modo como desenvolverá a Atividade Pedagógica. Tornam-se assim parte de si, e personificam o modo de

ser dos sujeitos que levarão a outros espaços essas aprendizagens como algo verdadeiro e bom – por exemplo, na realização de seu trabalho na escola. Essa perspectiva volta-se ao entendimento de que “a base real da personalidade da pessoa é o conjunto de suas relações, sociais por natureza, com o mundo, mas que se realizam, e são realizadas pela atividade, ou melhor, pelo conjunto de suas diversas atividades” (LEONTIEV, 2021, p. 202).

São a riqueza e qualidade dessas relações que se originam com o sujeito, outros sujeitos e o grupo, vínculos afetivo-cognitivos, que, na atividade de participar do grupo, colocam o sujeito frente às condições de que precisa para satisfazer as suas necessidades e requalificar os motivos que sustentam sua participação, encontrando, assim, de forma sintetizada, sua capacidade de compreender a Atividade Pedagógica afetivo-cognitivamente. Não sabemos exatamente quais circunstâncias ou ações podem mudar os motivos de cada sujeito e o sentido pessoal que atribui ao grupo e as compreensões de sua atividade, visto que esse processo ocorre psicologicamente e é pessoal, de cada um, mas são essas circunstâncias que têm potencial de mudar os motivos principais de cada sujeito, alcançando novas qualidades, e essas aparecem como caracterização da personalidade da pessoa.

As relações entre os participantes também apareceram como destaque importante da participação no grupo, pois criaram-se laços afetivos que ultrapassaram a relação acadêmica e de divisões de tarefas, por exemplo. Do mesmo modo, destacou-se a possibilidade de aprender uma nova forma de pensar a Educação e a Educação Matemática. Isso nos mostra que os vínculos afetivo-cognitivos que se firmam no processo de participar do grupo se constituem como um princípio para compreensão da Atividade Pedagógica.

O que expusemos até aqui expressa princípios orientadores das ações do grupo, que, para além delas, promovem o desenvolvimento dos sujeitos implicados nesse processo formativo. Estes princípios foram identificados a partir dos dados apreendidos nos encontros formativos, nos relatos escritos, no cronograma de estudos e encontros, nas *memories* e nas expressões das participantes. Entendemos que eles se efetivam a partir da unidade afetivo-cognitiva que perpassa os diferentes momentos do grupo e suas relações, as quais nos permitiram identificar ações que, influenciadas por esse processo, podem contribuir para a formação de professores e seu desenvolvimento. Os dados nos mostraram que existem situações vividas pelos sujeitos em atividade que proporcionam que a participação no grupo integre sua participação, podendo formar e desenvolver sua personalidade nesse processo. Isto é, há diversas ações no grupo que permitem que esses princípios se efetivem para que ocorra a formação dos sujeitos na perspectiva de uma personalidade coletivista.

No Quadro 43, expressamos ações que permitem que essas relações entre e com o coletivo e a personalidade se desenvolvam, a partir da unidade afetivo-cognitiva criada no processo de participar do grupo que identificamos ao longo de nossas análises e que foi se mostrando nos nossos dados como potencial de ação formativa. Compreendemos que essas ações possuem operações específicas que tencionam a compreensão afetivo-cognitiva do grupo como conduta para o desenvolvimento da Atividade Pedagógica.

Quadro 42 - Ações de formação no grupo

(continua)

Ações	Operações
I. Estudos teóricos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de artigos, livros, pesquisas referentes a Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade. • Seminário de apresentação das leituras realizadas em grupos. • Sínteses dos estudos apresentados e discutidos nos encontros. • Pré-bancas de defesas e dissertações. • Trocas de leituras dos textos produzidos pelas pesquisas dos participantes. • Estudos sobre metodologias da pesquisa, desenvolvimento e formação humana, fundamentos da educação.
II. Ensino, pesquisa e extensão	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em projetos como bolsista de iniciação científica, colaboradores da pós-graduação e professores supervisores da escola. • Projetos que os participantes oferecem para o desenvolvimento de suas pesquisas. • Ações desenvolvidas nas escolas parceiras dos projetos.
III. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações desencadeadoras de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Participação no Clube de Matemática. • Estudo do movimento lógico-histórico do conceito que será trabalhado na unidade didática que será desenvolvida. • Atividades de ensino desenvolvidas nas pesquisas dos participantes do grupo. • Atividades de ensino desenvolvidas nas escolas que os professores que participam do grupo atuam.
IV. Encontros coletivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões dos projetos. • Reunião dos orientandos. • Reuniões gerais com todos os participantes do GEPEMat. • Reunião com o Núcleo.

Quadro 43 – Ações de formação no grupo

(conclusão)

	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro festivos. • Encontro de bancas de defesas e qualificações.
V. Produções acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Escritas de resumos e artigos completos. • Escritas de artigos para periódicos. • Escrita de capítulos de livro. • Produções de livros que recolhem diversos textos dos participantes.
VI. Participação em eventos	<ul style="list-style-type: none"> • Eventos regionais, nacionais e internacionais. • Participação como ouvinte e com apresentação de trabalho. • Atuação na monitoria e mediação das rodas de discussão dos eventos. • Sistematização de palestras e mesas redondas. • Oferecimento de oficinas.
VII. Organização de eventos	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da Escola de Inverno de Educação Matemática. • Distribuição de trabalhos e salas. • Avaliação como parecerista dos trabalhos recebidos. • Organização das mesas e palestras. • Sistematização de monitores e mediadores de discussão.
VIII. Oficinas	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de oficinas em eventos. • Oferecimento de oficinas por meio de projetos desenvolvidos. • Desenvolvimento de oficinas nas escolas. • Realização de oficinas nas semanas acadêmicas dos cursos que integram o Centro de Educação e o Centro de Ciências Naturais e Exatas.
IX. Comissões	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em comissões colegiadas e de representação discente. • Participação em comissões de avaliações de coordenação e direção de centro. • Divisão de tarefas dos grupos em comissões de organização de eventos, sejam festivos ou acadêmicos.

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Entendemos que é o conjunto dessas ações e as operações decorrentes de cada uma delas que proporcionam, influenciadas pela unidade afetivo-cognitiva constituída com e entre os participantes de um grupo/coletivo, a orientação e condução da formação e o desenvolvimento dos professores na perspectiva da formação de uma personalidade coletivista. Estas ações perpassam todos os espaços em que os professores e futuros professores se inserem na participação do grupo: projetos de ensino, pesquisa e extensão; desenvolvimento de suas pesquisas acadêmicas; participação no Clube de Matemática; encontro dos orientandos e com o Núcleo.

Assim, vemos que a personalidade dos professores inseridos num grupo/coletivo se desenvolve pelas circunstâncias que são criadas nas ações realizadas de forma compartilhada e podem constituir-se como atividade dos sujeitos, pela totalidade de operações que circula cada uma das ações que destacamos, que potencializa as relações dos sujeitos com o mundo. São essas atividades que, ao promoverem sentido e significado aos sujeitos do grupo, através dos vínculos criados com ele de forma cognitiva e afetiva, aliando seus motivos e necessidades para dele participar, que formam o tipo de personalidade da pessoa.

A personalidade que identificamos nesse movimento que é constituído por diversas atividades é uma personalidade que tem como base o coletivo. Um coletivo que busca lutar contra a alienação e as imposições capitalistas de educação, compreendendo a educação como um processo que pertence aos sujeitos para serem universais e livres. Isso é, que no processo de formação em um coletivo, como no grupo investigado, os professores consigam modificar a si próprios para terem conhecimentos suficientes para mudarem também o local onde exercem sua Atividade Pedagógica. O que pressupõe que os professores reconheçam a relação entre seus atos, seus motivos e necessidades, colocando-os em situações reais para si e os outros. Esse movimento exigirá a transformação da consciência sobre si e o mundo, o que será possível quando o professor se desenvolver com qualidades novas, pela participação e pelo envolvimento com seu coletivo, tendo como produto dessa participação a humanização do outro e sua própria humanidade.

Chegando ao final de nossas análises, esperamos que tenhamos conseguido apresentar ao leitor a complexidade da formação do coletivo e a sua relação com a formação do professor e o desenvolvimento de sua personalidade. O que expusemos, de forma didática, foram elementos em que pudemos perceber a constituição de um grupo nas premissas do coletivo e a forma como este grupo, ao tornar-se parte da atividade dos professores que participam dele, pode orientar a formação e o desenvolvimento da personalidade de cada um, através de uma relação afetivo-cognitiva que se produz no movimento de participar do grupo ao realizar as diversas atividades que ele propõe.

Agora, apresentamos um desenho dessas ações que têm potencial formativo como explicitado até aqui, isto é, existem ações de formação no grupo que são diversas, permeando o ensino, a pesquisa e a extensão, cada um com operações específicas que as objetivam. Tais ações são orientadas por princípios que se constituem como dimensões orientadoras da base de formação dos professores deste grupo na perspectiva da formação como atividade (Figura 18).

Figura 18 – Ações de formação em interdependência com os isolados



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Em seguida, buscamos apresentar as principais sínteses do movimento de pesquisa desta tese a partir dos isolados que estudamos, discutimos e apresentamos até aqui.

5 O COLETIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA NOVA SÍNTESE

Iniciamos esta pesquisa partindo do pressuposto de que o coletivo desempenha papel significativo no desenvolvimento humano. Baseados nisso, tivemos como intenção de pesquisa compreender o papel da participação em um grupo/coletivo na formação do professor e futuro professor, a partir da unidade afetivo-cognitiva constituída nesse processo, na perspectiva de uma personalidade coletivista.

O caminho para chegar até aqui perpassa as vivências e a história de vida da pesquisadora nos grupos/coletivos que a auxiliaram a ser quem é. Foram as ações experienciadas em grupos que, no processo de participar deles, constituíram os motivos de pesquisar a formação de professores em um coletivo. Isso porque, no envolvimento com diferentes grupos, encontrou subsídios que a afetaram a ser quem é, seus modos de agir e os modos pelos quais desenvolve sua Atividade Pedagógica. Este processo apresenta não só a síntese de uma tese de doutorado, como também, a síntese de um processo de formação humana que vê, no coletivo, caminhos e possibilidades que formam sujeitos de qualidades novas.

Buscamos primeiramente verificar a existência e o reconhecimento dessa afirmação na produção científica brasileira dos últimos dez anos (2010-2020), dado que se confirmou pelo destaque conferido ao papel das emoções e sentimentos no desenvolvimento do sujeito professor, à personalidade do professor e ao coletivo como potencial para a formação docente. A pessoa do professor e os modos pelos quais ele se forma num contexto de formação coletiva aparecem como dado referência para apresentarmos um processo formativo dentro de um Grupo de Estudos e Pesquisas como um modelo pedagógico de formação, que entende que nessa formação deve surgir algo novo no professor.

Constatar essa relevância nos permitiu, a partir do sentido social desta pesquisa, expresso em teses e dissertações, identificar três proposições que guiaram nossa dimensão orientadora. São elas: 1) É preciso que os professores e futuros professores, ao se inserirem em espaços de formação, como em um grupo de estudos e pesquisas, estabeleçam com ele e os demais participantes vínculos afetivo-cognitivos. 2) Uma das contribuições do grupo/coletivo centra-se na motivação que ele desencadeia no professor no que se refere à Atividade Pedagógica, que, com sentido pessoal, pode tornar-se referência para o desenvolvimento do seu trabalho. 3) Pelas ações compartilhadas concebidas dentro do grupo/coletivo é possível que professores e futuros professores libertem-se de uma compreensão de escola e pesquisa que

muitas vezes lhes é imposta, tornando-se livres e conscientes do seu papel como docente, o que engendra força e motivação para a constituição de uma personalidade coletivista.

Essa análise das pesquisas sobre as quais percebemos tais proposições não pode ser compreendida de maneira isolada em relação a seus fundamentos teóricos. Ao buscar esses fundamentos, encontramos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural amparo teórico para entender como o professor se forma em um grupo que se organiza nas premissas do coletivo, e como este grupo, pelo afeto-cognição, pode contribuir com o desenvolvimento de sua personalidade.

Foi Vigotski quem nos deu respostas para compreender que as relações sociais fomentam o desenvolvimento dos sujeitos a partir de instrumentos e signos que são apreendidos como cultura e que eles carregam consigo não só a sua generalização, se não o sentimento envolvido com esta produção. Ao compreender isso, trouxe uma importante contribuição para a área da psicologia, pois afirmou que o ser humano não é só corpo ou mente, e que a psique é histórica e social. Com isso, passa-se a entender que o desenvolvimento humano como consciência é um processo que se forma e transforma na relação histórica do desenvolvimento social, isto é, a partir da riqueza cultural já acumulada por seus antepassados o ser humano cria e produz novas riquezas. E é nesse processo que as funções psicológicas superiores se desenvolvem.

Isso nos impulsionou a buscar identificar quais são os processos que permitem que tal desenvolvimento ocorra. A resposta encontramos em Leontiev. Compreender que o desenvolvimento do sujeito está mediado pelas atividades que desenvolve ao longo da vida foi a chama que precisávamos para olhar ações, dentro de um grupo/coletivo, que pudessem materializar tal façanha. Quando o autor formula o conceito de atividade, ressalta que o processo de significação está relacionado às atividades práticas humanas; logo, ao sentido atribuído a elas. Ele nos sinaliza que, nesse processo de significação, devemos olhar para os motivos e as necessidades do sujeito, pois são eles que irão movimentá-lo na direção do desenvolvimento de uma qualidade nova em sua consciência. Isto é, são os motivos e as necessidades do sujeito professor que permitirão que os processos formativos pelos quais ele perpassa sejam, de fato, provedores de suscitar neles nova qualidade para o desenvolvimento da Atividade Pedagógica. A Teoria da Atividade assim, dá as dimensões necessárias para que tomemos consciência de que, ao nos apropriarmos da cultura, transformamos a nós mesmos e o mundo.

A Atividade Pedagógica é ampla e complexa, como já sinalizamos, e a atividade do professor, o ensino, objetiva-se no desenvolvimento dela. Dada a sua complexidade, que

envolve todo processo de Educação Escolar, compreendemo-la como uma atividade que é coletiva, isto é, dos sujeitos que fazem parte da Educação. A interdependência das ideias de Vigotski e Leontiev nos apresenta o coletivo como um fenômeno que é social. Essa interdependência foi digna de nossa atenção, uma vez que partimos do pressuposto de que o coletivo orienta o desenvolvimento do sujeito. Petrovski (1986) nos indica o coletivo como um tipo especial de grupo, cuja relação afetivo-cognitiva ultrapassa relações de contato, pois no coletivo personalidades se identificam. Este autor, a partir do elucidado por Makarenko (1977), convence-nos de que o coletivo tem potencial para formar novos sujeitos, pois é a formação de uma personalidade coletivista que dá subsídios para que os professores, ao terem seu coletivo como referência, movimentam sua Atividade Pedagógica na busca por uma sociedade nova, com outra qualidade. Esses autores influenciaram-nos a reconhecer uma formação no coletivo como um modo de qualificar a personalidade de professores e futuros professores em uma nova compreensão de sociedade e educação.

Essa afirmação trouxe-nos a necessidade de estudar sobre a subjetividade docente, mais especialmente a personalidade. O nosso olhar para ela volta-se para seu estudo com enfoque na personalidade docente. Entendemos que a superação de uma personalidade docente alienada para uma personalidade de qualidade nova só se modifica em coletivo. Mas não é qualquer coletivo que desencadeia tal transformação, mas, sim, aquele em que os vínculos afetivo-cognitivos coincidam tanto com o motivo pessoal do sujeito quanto com o motivo social do grupo no qual este sujeito se insere. Martins (2013, 2015), Batista (2020), Leontiev (1978a, 1978b, 2021) nos auxiliaram no entendimento do afeto-cognição como uma das manifestações da personalidade, em que aquilo que o sujeito experiencia conquista na sua psiquê diferentes intensidades que colorem aquelas atividades que para o sujeito são mais significativas, produzindo um papel preponderante na sua vida. Se e quando um grupo/coletivo desempenha esse papel especial, deduzimos que ele passe a fazer parte da vida do sujeito como um coletivo verdadeiro e bom (PETROVSKI, 1986).

À vista disso, entender a relação entre motivos, necessidades, emoções e sentimentos, na relação dialética entre processos cognitivos e afetivos, é compreender a atividade do ser humano como unidade afeto-cognição, a qual, por sustentar a atividade humana, permite-nos “a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato do pensamento, podem se expressar como ‘conteúdos puros’, isentos um do outro” (MARTINS, 2013, p. 244). Desse modo, entendemos a unidade afeto-cognição como a união entre emoções, sentimentos e pensamento,

cujo desenvolvimento no sujeito se revela pelo processo de internalização de signos e significados a partir da formação de conceitos apreendidos pelo processo de educação, como em um grupo/coletivo, aqui referindo-se a um grupo de estudos e pesquisas.

É a consciência de que essa relação do sujeito com as demais pessoas do seu grupo/coletivo e o objeto que estudam, mediada por uma relação afetivo-cognitiva que influencia na formação e no desenvolvimento de sua personalidade. Assim, se essas relações produzem uma formação coletivista, conseqüentemente influenciarão na formação de uma personalidade coletivista. Tais constatações somente foram possíveis porque nossa pesquisa, na sua dimensão executora, permitiu-nos acompanhar as ações de um grupo de estudos e pesquisas que nos deram subsídios para identificar elementos essenciais que fazem com que este grupo tenha potencial para atuar na formação dos sujeitos que fazem parte dele, tendo em vista a formação de uma personalidade coletivista.

Acompanhamos as ações do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GPEMat), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com olhar para pesquisa pelo período de quatro semestres compreendidos entre os anos de 2020 e 2021. Nesse período, participamos dos encontros semanais do grupo, que, em sua maioria, pela crise sanitária da COVID-19, aconteceram de forma remota. Desses encontros, recolhemos um vasto material que foi gravado em áudio e vídeo, expressando momentos de estudos e discussões do grupo e seu objeto de estudo: a relação entre ensino e aprendizagem na formação de professores e futuros professores. Ainda, como instrumento de pesquisa, propusemos a escrita das *memories* dos encontros, em que cada participante pôde não só evidenciar aquilo que foi proferido no encontro como também expressar o que estava sentindo no momento desse relato. Complementando esses dados, desenvolvemos três relatos escritos com participantes do grupo com vínculo acadêmico com a UFSM e com participantes que já concluíram seu processo formativo, mas que ainda estão envolvidas com alguma das ações do grupo.

A análise do material produzido neste período, entendendo a pesquisa como atividade, permitiu revelar quatro isolados de estudo na perspectiva do que nos apresenta Caraça (1951). Tais isolados indicam elementos pertinentes para apontarmos o papel do coletivo na formação de professores e futuros professores, tendo em vista seu desenvolvimento como personalidade. São eles: Isolado I “O movimento histórico: ações do grupo”. Isolado II “A constituição de um espaço para a formação: processo de organização do grupo”. Isolado III “O estabelecimento da familiarização emocional: sentido e significado em participar do grupo”. Isolado IV “Os vínculos afetivo-cognitivos: relações estabelecidas com o grupo”.

Cada isolado foi composto por episódios e cenas (MOURA, 2000) que revelaram como este grupo foi constituindo-se nas premissas de um coletivo com potencial de formação para além de apenas estudar e pesquisar – função social de um grupo de estudos e pesquisas, a partir do olhar daquelas que buscaram no grupo satisfazer necessidades teórico-práticas suas e deste coletivo: as professoras e futuras professoras. Apesar de olharmos para um grupo específico, em um tempo específico, inferimos que ele representa uma célula da sociedade, pois suas ações estão articuladas com a realidade, representando também necessidades sociais de repensar os modos humanos como os sujeitos aprendem e se desenvolvem no contexto escolar. Assim, apresentaremos algumas reflexões acerca de cada um dos isolados e sua relação com a formação docente.

O nosso primeiro isolado de estudo, “O movimento histórico: ações do grupo”, denotou três episódios que apresentaram ações de ensino, pesquisa e extensão, expressando diferentes possibilidades de os sujeitos formarem-se nesse processo. Mais do que sintetizar a história do grupo, apresentou a história formativa dos sujeitos que participam dele, pois as pesquisas, projetos e programas expressam o movimento de formação do grupo que pode articular-se ao movimento de formação de cada um, visto que nele mostramos que as ações de cada participante (nas pesquisas desenvolvidas, por exemplo) são importantes para as ações coletivas (no desenvolvimento de diferentes projetos e programas).

Assim, inferimos que o movimento histórico do grupo, ao relacionar-se com a história de vida de seus sujeitos, desencadeia a constituição da identidade dele com sentido e significado, porque emerge o sentimento de pertencer a algo que não foi apenas passivo, mas sim ativo, por permitir que o sujeito (neste caso, o professor em formação) seja protagonista de seu envolvimento com ele. Mais do que receber uma formação pronta e organizada, o sujeito, ao fazer parte dessa história de forma ativa, além de transformá-la, transforma-se nesse processo.

Porém, para além desse movimento histórico, compreendemos que é o modo como o grupo se organiza que permitirá essa correlação entre história individual e coletiva. Dessa forma, o segundo isolado de estudo, “A constituição de um espaço para a formação: processo de organização do grupo”, organizado com quatro episódios, mostra que diferentes ações produzem distintos sentidos pessoais, cujo processo organizacional é o que vai permitir que os sujeitos o tenham como referência. Neste isolado identificamos que, quando o grupo se organiza, proporcionando aos sujeitos inserirem-se em diferentes espaços, estes produzem

vivências que são significativas e que, embora representem sentidos que são pessoais, podem ser comuns aos membros por conferirem-lhe uma memória emocional.

Ainda neste isolado, vimos a importância das recomendações e regras para o desenvolvimento de uma coletividade. Petrovski (1986) e Makarenko (1977) sinalizaram que um grupo coeso depende de regras que sejam compreendidas pelos membros como recomendações importantes para o andamento das tarefas coletivas. Apresentamos recomendações definidas pelo coordenador do grupo, mostrando aquilo que se espera de cada um e, ao mesmo modo, mostramos recomendações construídas entre e com os membros, que foram compartilhadas entre os sujeitos e não estão escritas em seus documentos, por exemplo, mas desempenham papel importante no andamento de suas ações. Isso significa que as recomendações são relevantes para guiarem a organização do grupo, no sentido de que nele sejam realizadas atividades conjuntas, em que cada um, ao reconhecer as regras e seu papel no grupo como importante para a tarefa de todos, responderá também a seus interesses pessoais. Constatamos que existem inesperados que impedem o andamento harmonioso das tarefas; contudo, os interesses pessoais não podem sobrepor-se ao interesse do coletivo.

Estes dois isolados nos deram subsídios para identificar dois princípios orientadores do papel do grupo na formação docente: I) o participante do grupo como sujeito de sua atividade e II) O grupo como espaço para apropriação dos modos gerais de organização do ensino. A história do grupo ao encontro da história dos sujeitos e as recomendações serem pensadas de forma compartilhada e coletiva permitem que os professores e futuros professores sejam ativos no grupo e protagonistas de seu processo formativo, resultando em uma formação coesa. E, que, além disso, nos diferentes projetos e de ensino, pesquisa e extensão, apropriem-se de conhecimentos relevantes que lhes permitam a aprendizagem dos modos gerais de desenvolver o seu trabalho, o ensino.

É essa relação coesa que permite que o grupo firme sua familiarização emocional, onde cada um se identifica com ele por meio do sentido e significado produzido nesse processo. Por isso, no terceiro isolado de estudo, “O estabelecimento da familiarização emocional: sentido e significado em participar do grupo”, estruturado em dois episódios, mostramos motivos pessoais e coletivos que intensificam as diferentes relações e os vínculos firmados entre os membros e seu objeto de estudo, o que produz diferentes sentidos e significados. Neste isolado constatamos que os motivos para participar de um grupo respondem a diferentes necessidades e estas, ao serem satisfeitas, elucidam novas necessidades. São essas novas necessidades a partir das relações interpessoais, que podem motivar o sujeito a continuar envolvido com o grupo,

mesmo quando este já não possua mais vínculo acadêmico com a universidade que o grupo integra.

Embora os motivos inicialmente sejam pessoais, de cada sujeito, eles se encontram com outros motivos individuais e passam a ser comuns. Nesses motivos comuns as pessoas vão se identificando entre si e com seu objeto de estudo, criando uma rede de laços e vínculos. Os vínculos podem ser acadêmicos, de trabalho, afetivos ou cognitivos, como constatamos na pesquisa. Não significa que existam só esses, pois as atividades humanas são polimotivadas. Todavia, queremos destacar que a riqueza e qualidade desses vínculos é que envolverão os motivos compreensíveis e eficazes de cada um para participar do grupo. Estes, que perpassam diferentes intensidades, envolvem relações de contato e interesse, cognitivos e afetivos. Essas distintas relações engendram uma intensidade de laços que não é uniforme e igual para todos os membros, visto que alguns possuem laços mais significativos com uns do que com outros.

O distanciamento desses laços pode resultar em relações difusas, e essas, quando acontecem, afetam os motivos de participar, o que afasta os sujeitos do grupo. Ou seja, para aqueles em que não há coincidência de motivo pessoal com motivo do grupo, os vínculos permanecem apenas no nível compreensível e não se tornam eficazes, o que os leva a se distanciar, permanecendo no grupo aqueles cujos objetivos são comuns, como relataram as participantes da pesquisa. Este fato também pode enfraquecer o grupo, pois os participantes podem não compreender o seu papel dentro dele, e assim, o coletivo pode perder a sua força. Isto é, não basta apenas participar das ações do grupo, é preciso compreender e tomar consciência do seu papel dentro dele, para que o grupo seja mobilizador da transformação do sujeito, potencializando ações de novas qualidades.

Contudo, não significa que por ter objetivos comuns as relações entre os membros são iguais, mas que o fio condutor desses diferentes laços é mediado pelo interesse comum, que é do coletivo. São os vínculos e as diferentes relações existentes que firmam a familiarização emocional do grupo, quando diferentes personalidades se encontram e se identificam. Estas produzem sentido pessoal que desencadeia vivências marcantes, que fazem a passagem pelo grupo ou a permanência nele ter sido algo significativo para os sujeitos, produzindo diferentes emoções e sentimentos.

Temos a clareza de que numa coletividade existem divergências de ideias, compreensões teóricas, relações interpessoais e de interesse que são diferentes, por exemplo. Isto quer dizer que ter coesão no grupo não significa que essas discordâncias e diferenças não

existam, pois elas constituem o caráter contraditório do coletivo, principalmente na sociedade capitalista que vivemos.

Nosso quarto isolado de estudo, “Os vínculos afetivo-cognitivos: relações estabelecidas com o grupo”, estruturado em dois episódios, mostrou como identificamos emoções e sentimentos na atividade do sujeito. Neste isolado tivemos como intenção apresentar a constituição da afetividade do grupo, porque entendemos que são as diferentes emoções compartilhadas que produzem sentimentos – um deles, de pertencimento ao grupo. Mesmo aqueles sujeitos que hoje não estão mais envolvidos com o grupo carregam consigo as marcas que o grupo produziu em sua passagem, evidenciadas nos agradecimentos de suas pesquisas, como constatamos. A participação em um grupo desperta no sujeito diferentes emoções, e essas, como sinal interno, podem produzir distintos sentimentos.

Quando existe uma correlação entre motivo e sentido, a emoção produzida marca a experiência do sujeito e pode produzir o sentimento de pertencimento. É esse sentimento que inspira o sujeito a reconhecer que no grupo/coletivo há algo que ele acredita e defende como educação, tornando esse coletivo referência para realização de seu trabalho. Essa nova qualidade que o grupo ganha na vida de cada um revela uma identidade coesa que, pelo sentido pessoal, atua no desenvolvimento da personalidade de cada um que vê neste grupo/coletivo sentido para seu trabalho, tomando-o como orientador de sua conduta.

Constatar estes elementos foi o que deu indicativos para reconhecermos outros dois princípios orientadores da formação: III) A orientação teórica e metodológica como objetivação do trabalho do professor e IV) Os vínculos afetivo-cognitivos como importantes para compreensão da Atividade Pedagógica. Os diferentes vínculos estabelecidos com o grupo culminaram na aprendizagem de uma forma de objetivar o ensino por meio de suas orientações teóricas e metodológicas, que como resultado, permitiu a compreensão da Atividade Pedagógica de professores e futuros professores. Todavia, essa aprendizagem só foi possível porque esses vínculos acadêmicos e de trabalho foram, ao mesmo tempo, afetivo-cognitivos.

O conteúdo de cada um dos isolados que foram analisados nos permitiram identificar estes quatro princípios orientadores da formação do grupo que são constituídos na inter-relação de cada isolado com seu isolado integrativo: a unidade afeto-cognição. É a unidade afetivo-cognitiva constituída num grupo, entre os membros e seu objeto de estudo, que permite que diferentes ações e operações sejam formativas para os seus sujeitos, produzindo sentidos e significados que qualificam a formação e o desenvolvimento da personalidade de cada pessoa. São essas ações coletivas, engendradas pelos seus princípios, que nos permitem reconhecer o papel de um grupo/coletivo na formação de professores e futuros professores como um espaço

com potencial para emancipação dos sujeitos que acreditam e defendem a educação como humanização.

Assim, a participação em um grupo que se organiza na perspectiva do coletivo reúne diferentes ações, e aqui destacamos aquelas que se evidenciaram ao longo do processo de pesquisa, envolvendo espaços como de projetos, pesquisas e programas que foram desenvolvidos ao longo de sua história, que, pelo modo como são organizadas, permite que elas sejam formativas para o sujeito, porque proporcionam que os motivos individuais de cada um coincidam com a significação dessas ações. Desse modo, o participante do grupo, ao atribuir sentido pessoal que se articula com a significação do grupo, identificando-se com ele, produz nesse processo relações afetivo-cognitivas que orientam sua Atividade Pedagógica, pelo movimento de aprendizagem vivenciado com o grupo, o que só foi possível pela criação de vínculos afetivo-cognitivos com seu coletivo, guiados por diferentes ações formativas.

Apresentamos na Figura 19, um desenho que sintetiza o papel de um grupo/coletivo na formação de professores e futuros professores. Este desenho representa que é a atividade, na perspectiva de Leontiev (1978a), que estrutura e orienta a organização do grupo/coletivo. Ou seja, é a atividade que possibilita a unidade para o grupo e para a realização de ações que objetivam o que se foi desenvolvendo coletivamente ao longo da história de sua formação. São os elementos da atividade (necessidades, motivos, ações, operações, condições objetivas, emoções e sentido pessoal) que permitem o processo de formação do coletivo, bem como mantê-lo coeso. Assim, a necessidade de cada sujeito de inserir-se no grupo leva ao motivo de sua participação, que, no desenvolvimento de diferentes ações coletivas, auxilia no desenvolvimento de cada um, produzindo um sentido pessoal e com ele desencadeando uma emoção que revela o sentimento que fazer parte deste grupo produz em cada pessoa. Processo esse que, guiado pelos princípios orientadores das ações do grupo, podem contribuir na formação de uma personalidade coletivista.

Figura 19 - Síntese dos resultados da pesquisa



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

O papel de um grupo/coletivo na formação de professores e futuros professores provém da unidade afetivo-cognitiva construída no grupo, a qual que perpassa por suas ações de formação, seu modo de organização, as relações constituídas entre os membros e com o objeto de estudo, e o sentido e significado em participar desse grupo. Essas ações envolvem princípios que permitem que ocorra tal processo formativo, em que o professor (como participante do grupo) é sujeito de seu processo de formação, porque o conteúdo dessa formação corresponde a uma necessidade que é sua e também do seu coletivo. Assim, com ele, aprende um modo de organizar o ensino e de desenvolver seu trabalho, percebendo que o grupo é um espaço especial para sua aprendizagem a partir dos vínculos afetivo-cognitivos criados neste processo.

E é este processo que desencadeia o que consideramos a contribuição desta pesquisa, a qual concluímos com a tese de que *a contribuição de um grupo com características de um coletivo na formação de professores e futuros professores que dele participam se revela nas ações realizadas com este grupo, tomadas como orientadoras de sua conduta, a partir da unidade afetivo-cognitiva constituída no processo de sua participação, o que pode contribuir para o desenvolvimento de uma personalidade coletivista.*

Embora tenhamos conhecimento dos limites desta investigação, por se tratar de um grupo específico, acreditamos que podemos chegar a uma generalização, porque nosso contexto investigativo representa uma parte da sociedade. Assim, destacamos, ao final desta pesquisa, a potencialidade de grupos/coletivos na formação de professores e futuros professores como um modo pelo qual se pode pensar e discutir uma educação promotora do desenvolvimento, em que os professores podem munir-se de conhecimentos que lhes permitam lutar por uma educação mais justa e humana, que seja para todos.

Como sinalizou Leontiev (2021), se a personalidade é criada por circunstâncias objetivas, coletivos de professores têm potencial de formar personalidades conscientes de seu trabalho, porque se formam num contexto real, e é nessa articulação que a personalidade se compõe. Assim, quando esses coletivos produzem para os professores sentidos que correspondem ao significado de sua constituição, nova personalidade se formará, porque se fundirá com outras personalidades com propósitos comuns. Deste modo, dependendo das circunstâncias em que essa formação ocorre, os motivos dos professores podem adquirir um conteúdo significativo capaz de criar uma justificativa para sua existência como profissional da educação, que constitui sua vida e sua humanidade.

Há de se pensar, portanto, a formação do professor e futuro professor como um processo que desenvolve sua própria personalidade, isto é, sua trajetória formativa dentro do

grupo/coletivo modifica não só sua história pessoal como modifica intencionalmente os modos como desenvolverá sua Atividade Pedagógica. Há que se fazer esse processo formativo no grupo/coletivo como um processo de luta contra os modos capitalistas de educação, sem desprezar as relações interpessoais entre os sujeitos e o motivo que os une. É preciso que essa formação pertença aos professores e futuros professores envolvidos com o grupo/coletivo para que possam, pelo processo de participação nele, emancipar-se e munir-se de conhecimentos que lhes permitam desenvolver seu trabalho de forma livre, com ética, valores e afetos. A contribuição de um grupo com características de um coletivo está no fato de que ele, pelo processo formativo que proporciona aos sujeitos, ao mesmo tempo que exige a transformação da educação, transforma os sujeitos que trabalham com ela.

Esta tese resulta de um longo processo que iniciou muito antes desta pesquisa, como evidenciamos na identificação de nosso objeto. A tese foi se constituindo nesse movimento de buscar, numa formação coletiva, formar professores de personalidades novas. Assim como ocorreu com a pesquisadora, que se forma em um coletivo desde 2014, e que vê muito do que aprendeu com o grupo na sua vida pessoal e profissional. Durante a pesquisa encontrou desafios em analisar um espaço em que também convive, e, ao mesmo tempo, fortaleceu o sentimento de pertencimento, concluindo esta etapa formativa com uma personalidade que entende e defende que ele (o coletivo) constitui o significado e a alegria da vida. Por isso, ao pensar na formação de professores e futuros professores, não se pode desconsiderar que essa formação se dá no nível social, justamente porque é no social e em coletivo que a formação humana é sistematizada.

Finalizando este trabalho, não poderíamos deixar de registrar o quanto a realização dele reforçou as razões que levaram à sua investigação, pois, atualmente, mais do que nunca se faz necessário pensar a formação inicial e continuada de professores na perspectiva do coletivo. Queremos uma formação coletiva porque defendemos que é em coletivo que teremos a promoção e o enriquecimento dos conhecimentos docentes na perspectiva da humanização. Ainda, é necessária a crítica ao que se produz como movimento formativo docente, em nome de uma formação que olhe para o professor como sujeito desse processo, a partir de bases reais e concretas do que se vive na escola, emancipando-o de práticas neoliberais e dando-lhe condições para o seu desenvolvimento como sujeito universal e livre.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristiane. **A significação do ensino de ciências da natureza nos anos iniciais:** contribuições do espaço formativo compartilhado para a formação de professores. 2021. 256 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- ARAUJO, Elaine Sampaio. **Da formação e do formar-se:** a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. 2003. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ARAUJO, Elaine Sampaio; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. *In:* MOURA, M. O. de. (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 47-70.
- ARAUJO, Luciana Souza. **Cognição e afetividade na escolha docente pela educação especial**. 2013. 74 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, 2014.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.
- BATISTA, Jéssica Bispo. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar**. 2019. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.
- BEMME, Luis Sebastião Barbosa. **Como entendemos a matemática ensinada nos anos iniciais?** Com a palavra os licenciandos em matemática. 2015. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- BINSFELD, Carine Daiana. **Matemática e infância:** o jogo na organização do ensino. 2019. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- BISPO, Cristiane Trombini. **Significação da prática docente:** uma investigação com professores de matemática inseridos em um grupo de estudos. 2017. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

BOROWSKY, Halana Garcez. **Os movimentos de formação docente no projeto orientador da atividade**. 2017. 242 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

BOUTINET, Jean Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRITO, Karina Daniela Mazzaro. **A constituição do coletivo e o processo de significação docente**. 2017. 176 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da Matemática**. Lisboa: Sá da Costa, 1951.

CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. *In*: MOURA, M. O. de. (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 13-45.

COSTA, Áurea Júlia de Abreu. **Professora também sente: significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente**. 2012. 154f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2012.

CRUZ, Vanessa Alves de Almeida. **O desenvolvimento profissional do professor da educação básica em grupos de pesquisa**. 2016. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, p. 44-63, 2004.

FELIX, Tatiane da Silva Pires. **O desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade: as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola**. 2018. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

FERNANDES, Luciete Valota. **O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética**. 2015. 270 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FRAGA, Laura Pippi. **Futuros professor e a organização do ensino: o clube de matemática como espaço de aprendizagem da docência**. 2013. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

FRAGA, Laura Pippi. **A organização do ensino como desencadeadora da atividade de iniciação à docência: um estudo no âmbito do PIBID – Interdisciplinar Educação Matemática**. 2017. 247 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

- GABBI, Gabriela Fontana. **A formação de futuros professores e o ensino de matemática: dos movimentos para a aprendizagem da docência nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2018. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GIACOMELLI, Camila Porto. **Futuros professores de matemática em aprendizagem para o ensino nos anos iniciais: contribuições de um espaço formativo.** 2019. 253 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- GOLIN, Ana Luiza. **As matrizes curriculares do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal de Santa Maria: discussões sobre a formação inicial do professor.** 2021. 324 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.
- GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar.** 2008. 170 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, p. 509-518, 2013.
- GONZÁLEZ, María Alejandra Morales; SOLOVIEVA, Yulia. Los motivos profesionales de los maestros de la escuela primaria desde la teoría de la actividad. **Obutchénie: Revista de Didáctica e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, p. 190-212, 2021.
- HODGE, Ingrid Ximena Arias. **Necessidades, motivos e sentidos que mobilizam professores para a atividade de ensino e participação em grupos constituídos na interface universidade e escola.** 2017. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.
- HUNDERTMARCK, Jucilene. **Processo formativo de professores da experiência do clube de matemática à regência de classe.** 2017. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- KLEIN, Maiara Luisa. **Futuros professores que ensinarão matemática: espaços formativos como desencadeadores de novos sentidos para a docência.** 2020. 269 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020.
- KONZEN, Tanira Eloisa. **Formação inicial do professor que ensina Matemática nos Anos Iniciais no Curso de Pedagogia EaD.** 2022. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.
- KOPNIN, P. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978b.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos, 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru, São Paulo: Mireveja, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

LIMA, Elaine da Costa. **Trabalho, atividade docente e processo de personalização: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 185 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. **Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. Processos formativos e aprendizagem da docência: alguns princípios orientadores. *In*: TREVISOL, M. T. C.; FELDKERCHER, N.; PENSIN, D. P. (org.). **Diálogos sobre formação docente e práticas de ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 107-134.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; BOROWSKY, Halana Garcez; PERLIN, Patrícia; SILVA, Sandra Aparecida Fraga da. Ações e formações de professores sobre ensino e aprendizagem de matemática: movimentos de um grupo de pesquisa. *In*: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 15., 2019, Medellín, Colômbia. **Anais [...]**. Medellín, Colômbia, 2019.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; FAJARDO, Ricardo. PIBID/UFSM: construindo caminhos para a formação de professores. *In*: TOMAZETTI, E. M.; LOPES, A. R. L. V. (org.) **PIBID/UFSM: experiências e aprendizagens**. São Leopoldo: Oikos, 2013. p.13-26.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; LOCH, Guilherme Galina; VAZ, Halana Garcez Borowsky; FRAGA, Laura Pippi. A formação do professor de Educação Básica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFSM: as percepções dos alunos de iniciação à docência. *In*: TOMAZETTI, E. M.; LOPES, A. R. L. V. (org.) **PIBID/UFSM: experiências e aprendizagens**. São Leopoldo: Oikos, 2013. p.162-176.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAUJO, Elaine Sampaio; CEDRO, Wellington Lima. Trabalho coletivo e organização do ensino de matemática: princípios e práticas. **Zetetiké**, Campinas, São Paulo, v. 24, n. 45, p. 13-28, 2016.

- LOSEKANN, Luana Giuliani. **Ser professor de educação infantil no município de Agudo/RS em tempos de pandemia.** 2022. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.
- LUCION, Paula. **A organização do ensino de matemática no contexto da inclusão.** 2015. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.
- MAKARENKO, Anton Semionovich. **La coletividade y la educación de la personalidad.** Moscou: Progresso, 1977.
- MARAFIGA, Andressa Wiedenhof. **O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na educação infantil.** 2017. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.
- MARAFIGA, Andressa Wiedenhof. **Formação de professoras em Educação Infantil: entrelaçamentos em um processo formativo.** 2021. 239 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.
- MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** 2001. 187 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campinas, 2001.
- MARTINS, Lígia Márcia. **A natureza histórico-social da personalidade.** Caderno Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, 2004.
- MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Nilton. (org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora USP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para investigação em educação. **Educar em Revista: Curitiba**, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.
- MESQUITA, Afonso Mancuso de. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica.** 2018. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, Rio Claro, v. 12, p. 29-43, 1996.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública.** Tese (Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. *In:* BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 257-284.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Teoria da Atividade: contribuições para a pesquisa em Educação Matemática. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – ENEM, 11., 18 a 21 de julho de 2013, Curitiba. Curitiba, 2013.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Atividade de formação em espaço de aprendizagem da docência: o Clube de Matemática. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 7, n. 00, 2021.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Formar e formar-se em espaços de significação da atividade pedagógica. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria LImonta; ECHALER, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Mariza Vanessa Rosa (org.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais.** Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; RIBEIRO, Flávia Dias. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta Sueli de Faria; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. *In:* MOURA, M. O. de. (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural.** São Paulo: Loyola, 2017. p. 71-100.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A organização de pesquisas em psicologia e educação na teoria histórico-cultural: o ensino e a formação do pensamento teórico. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL – CONPE, 10., 03 a 06 de julho de 2011, Maringá. **Caderno dos Trabalhos Completos.** Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

NORO, Iasmin Martins. **Do aprender ao ensinar álgebra: formação de futuros professores que ensinam matemática.** 2020. 243 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto Inovação Educacional, 1995. p. 15-53.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte. Revisão técnica e introdução de João Mattar. **EaD em Foco**, v. 9, n. 1, 2019. Volume único.

PERLIN, Patrícia. **A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental no movimento de organização do ensino de frações:** uma contribuição da atividade orientadora de ensino. 2014. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

PERLIN, Patrícia. **Constituindo-se professor de matemática:** relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado determinantes da aprendizagem da docência. 2018. 323 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

PETROVSKI, Arthur V. **Personalidad, actividad y colectividad.** Buenos Aires, AR: Cartago, 1984.

PETROVSKI, Arthur V. **Psicología general:** manual didáctico para los institutos de pedagogia. 3. ed. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

POZEBON, Simone. **Formação de futuros professores na organização do ensino de matemática para os anos iniciais do ensino fundamental:** aprendendo a ser professor em um contexto envolvendo medidas. 2014. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

POZEBON, Simone. **A formação de futuros professores de matemática:** o movimento da aprendizagem da docência em um espaço formativo para o ensino de medidas. 2017. 307 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

REY, Fernando González. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, 2007.

RIOS, Camila Fernanda Moro. **O trabalho como atividade principal na vida adulta:** contribuições ao estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. 2015. 138 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RODRIGUES, Carolina Innocente. **Formação profissional continuada com professores que ensinam matemática:** um estudo sobre os elementos que caracterizam uma coletividade. 2020. 133p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

ROSA, Josélia Euzébio; MORAES, Silvia Perreira Gonzaga de; CEDRO, Wellington Lima. A formação do pensamento teórico em uma atividade de ensino de matemática. *In:* MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 155-186.

RUBINSTEIN, Serguei Leonidovich. **Princípios de psicologia geral.** 2. ed. Lisboa: Estampa, 1973. v. V.

RUBINSTEIN, Serguei Leonidovich. **Princípios de psicologia geral.** 2. ed. Lisboa: Estampa. 1977. v. VII.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. *In: GARNIER, Catherine; BERDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina. (org.). Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 129-137.*

SANTOS, Marília Alves. **Princípios histórico-culturais para organização de formações docentes concretas.** 2020. 282 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

SASAKI, Aline Harumi. **A unidade afetivo-cognitiva como princípio para a organização do ensino: um olhar mediante conceitos da Teoria Histórico-Cultural.** 2020. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica.** 11. ed. Campinas; São Paulo: Práxis Educativas, Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SCALABRIN, Thanize Bertolini. **De estudante a professor: a formação do futuro professor de matemática no contexto do estágio supervisionado.** 2018. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SILVA, Diaine Susara Garcez. **A avaliação do movimento de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da PUC-SP.** São Paulo, n. 28, 2009. **ISSN 2175-3520**

SILVA, Flávia. Gonçalves da. Sobre o sentido na obra de Leontiev: notas a partir de sua biografia. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 4, n. 3, p. 793-817, dez. 2020.

SILVA, Sandra Aparecida de. **Relatório de estágio pós-doutoral.** 2018. 63 p. Pós-Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

TALIZINA, Nina. Psicologia educativa. *In: TALIZINA, Nina. La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.* México, 2009. p. 351-371. (Colección Neuropsicología, Educación e Desarrollo).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, Caroline Rodrigues. **O movimento de ensinar e aprender álgebra no ensino fundamental.** 2017. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

VAZ, Halana Garcez Boroosky. **A atividade orientadora de ensino como organizadora do trabalho docente em matemática: a experiência do clube de matemática na formação de professores dos anos iniciais.** 2013. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução] de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E – Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas II.** Tradução de José Maria Bravo. Moscou: Editorial Pedagógica, 1982. Tomo II.

VYGOTSKI, L.S. El problema de la edad. *In:* VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo IV: Psicología infantil.** 2. ed. Madrid: Visor, 1932-1984/2006.

ZWIRTES, Andresa Kaspar; LOPES Anemari Roesler Luersen Vieira; BINSFELD, Carine Daiana; LOSEKANN, Luana Giuliani; BATHELT, Regina Ehlers. Três, dois, um e gravando: organizando um roteiro para o ensino de grandezas e medidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Relato de experiência. *In:* ESCOLA DE INVERNO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7.; ESCOLA DE INVERNO DE ENSINO DE FÍSICA, 1., 2021, Santa Maria, RS. **Anais [...].** 2021. v. 5, n. 2.1, p. 93-101. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/534/2021/11/Anais_RE_Educacao-Matematica-2021.pdf Acesso em: 31 mar. 2022.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO LIVRE E ESCLARECIDO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) Participante!

Eu, XXXXXXX, acadêmica do Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (RS), portadora do CPF XXXXXXX, RG XXXXX, estabelecido (a) na XXXXX, cujo telefone é XXXXX, sob orientação da Professora XXXXXXX, portadora do CPF XXXXXXX, RG XXXXX, estabelecido (a) na XXXXX, cujo telefone de contato é XXXXX, estou desenvolvendo minha pesquisa de doutoramento que teve início em março deste ano (2020) no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMAT) cujo objetivo é investigar como a unidade afeto-cognição se relaciona com a formação da personalidade de professores que participam de um grupo de pesquisa. Por isso, como participante do GEPEMAT durante os encontros de estudo, pesquisa e extensão, você está convidado a fornecer informações a respeito de suas ideias, concepções e entendimentos do campo da Educação, através de questionários, diálogos, estudos e discussões de textos, apresentações de pesquisas e escrita de memórias dos encontros que serão gravados com o intuito de constituírem-se como material empírico da pesquisa. Em nossas análises realizaremos a organização dos dados obtidos de forma geral, sem identificação nominal; analisaremos as ações do grupo de pesquisa visando entender suas contribuições para a formação da personalidade dos envolvidos. Sua participação nesta pesquisa é voluntária, lembrando que os dados serão apresentados respeitando seu anonimato, ou seja, haverá sigilo absoluto da pesquisadora em cada contribuição sua, uma vez que nosso interesse está nos resultados gerais e não individuais. Sua participação não trará qualquer benefício direto à pesquisadora, mas proporcionará um melhor conhecimento a respeito da relação envolvida na participação em Grupos de Pesquisas e a formação da personalidade docente, o que poderá contribuir para a área das pesquisas em educação e para seu próprio desenvolvimento. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto da pesquisadora com a orientadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos/das participantes. Você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa e caso seja requerido, darei todas as informações que solicitar, não violando os termos citados anteriormente. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. A seguir, o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fui suficiente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Eu discuti com a responsável pela pesquisa sobre a minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Participante

Pesquisadora

Orientadora

Data: ____/____/____

Data: ____/____/____

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – RELATO ESCRITO I

Quadro 43 – Questões do Relato Escrito I

<p>INFORMAÇÕES INICIAIS:</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1- Nome Completo: 2- Data de Nascimento: 3- Nome fictício para ser mencionado/a na pesquisa: 4- Escolarização: 5- Se você marcou graduação escreva seu semestre: 6- Se você marcou mestrado ou doutorado, escreva seu curso de formação inicial e o ano de conclusão: 7- Se você escolheu mestrado ou doutorado, quais foram os motivos que fizeram você ingressar em uma Pós-Graduação. Justifique sua resposta. 8- Qual sua ocupação? (Bolsista, professor, técnico...). Explícite o cargo, local e há quanto tempo:
<p>SUA RELAÇÃO COM O GEPEMat</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1- Quando você começou a participar do GEPEMat? 2- Como você conheceu o GEPEMat? 3- O que lhe fez participar ou a continuar participando do grupo? Comente. 4- Como você percebe a influência do grupo em sua atividade de estudo, pesquisa e/ou trabalho? 5- Quais as ações (de estudos, ensino, pesquisa ou extensão) propostas pelo grupo que você participa ou já participou que considera importantes para o seu processo de formação? Comente sobre elas. 6- Qual a relação de sua participação nas ações do grupo com sua atividade de estudo, pesquisa e/ou trabalho? Comente. 7- Comente sobre sua participação no grupo e as relações estabelecidas com ele e com outros participantes nesse período de distanciamento social. 8- Como foi para você essa reorganização dos encontros com o grupo de pesquisa do presencial ao remoto? 9- Você teve que se distanciar das ações do grupo no período da pandemia? Comente seus motivos. 10- O que a particularidade da sua pesquisa tem em comum com as demais pesquisas realizadas pelo GEPEMat? 11- Escreva uma “memorie” marcante de sua participação/envolvimento com o grupo que contribui positiva ou negativamente para sua atividade de estudo, pesquisa ou trabalho. 12- Qual a contribuição/influência do GEPEMat para a sua vida? Comente.

Fonte: Sistematização da pesquisadora juntamente da acadêmica Camila Porto Giacomelli.

APÊNDICE C – RELATO ESCRITO II

Quadro 44- Questões do Relato Escrito II

<p>INFORMAÇÕES INICIAIS:</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1- Nome completo: 2- Data de nascimento: 3- Nome fictício para ser mencionado/a na pesquisa: 4- Ocupação: 5- Explícite o cargo, local e tempo de atuação: 6- Escreva seu curso de formação inicial e ano de conclusão: 7- Escreva sua maior titulação, programa de pós-graduação e ano de conclusão:
<p>SUA RELAÇÃO COM O GEPEMat</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1- Como você conheceu o GEPEMat? 2- Quando começou a participar do GEPEMat? 3- Em que momento você teve uma participação mais efetiva no GEPEMat? Comente como isso acontecia. 4- Atualmente, quais ações do GEPEMat você tem conseguido participar? E o que te leva a continuar participando? 5- Como essa participação contribui ou contribuiu para sua atividade da docência? E para sua formação para a pesquisa? (ex: projetos, eventos, encontros das sextas-feiras, encontro do núcleo, colóquio etc.) 6- A participação no GEPEMat te remete a alguma vivência antiga? Comente. 7- A alguma aprendizagem decorrente de sua vivência no âmbito do GEPEMat que você pratica em sua atividade profissional? Comente. 8- Escreva uma frase que represente o que o GEPEMat significa para você.

Fonte: Sistematização da pesquisadora juntamente da acadêmica Camila Porto Giacomelli.

APÊNDICE D – RELATO ESCRITO III

Quadro 45 - Questões do Relato Escrito III

<p style="text-align: center;">PROBLEMATIZAÇÃO VOLTADA A PARTICIPAÇÃO NO NÚCLEO</p> <p>O que a participação no núcleo representa para você?</p>
<p style="text-align: center;">PROBLEMATIZAÇÃO VOLTADA A CONFLITOS EXISTENTES</p> <p>Você lembra de alguma situação de conflito no grupo e como este foi mediado pelos participantes ou pela responsável do grupo?</p>

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

APÊNDICE E – PROPOSTA DA *MEMORIE* DOS ENCONTROS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática - GEPEMat
 Profa. Dra. Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes
 Estudos Orientados - 2º Semestre/2020

MEMORIES – PORQUE RECORDAR É VIVER

Tema do Encontro: (se é estudo, apresentação de projetos, somente reunião....)

Data:

Itens tratados no encontro: (colocar em tópicos os assuntos discutidos)

Texto para discussão: (título do texto, se tiver)

Tarefas solicitadas: (quando tiver)

Participantes:

Responsável pela sistematização: (quem vai organizar a memória)

Olá, querido (a) GEPEMatiano (na). Você está sendo convidado (a) para falar de recordações, suas e nossas. Como bem disse Rubstein (1973) “nada se faz no mundo sem uma grande paixão”. Estas palavras demonstram que se nada no mundo se faz sem paixão, nada recordamos se aquilo não nos tocar. E como será que fazer parte do grupo nos toca? O que aprendemos? Reflexões que orientam nossas ações, estudos, pensamentos, emoções e aprendizagens. Dentro desse contexto, faça uma “memorie” sobre o encontro de hoje, da forma que você quiser (esquema, tópicos, imagens, poemas, descrição, diário, relato), respondendo algumas questões orientadoras dessa produção, mas, que não significam que devam ser respondidas por completo, apenas auxiliar a organização dessa memória, pois, recordar é viver!

- Como você está se sentindo hoje? Quais são seus sentimentos, emoções ou pensamentos?
- Quais são suas memórias desse encontro?
- O que foi tratado, discutido, estudado ou refletido?
- O que você aprendeu? O que te inquietou? Você ficou com dúvidas? Reflexões? (Mesmo não tendo relação direta com o vivido no encontro, conte-nos sobre seus pensamentos).
- Qual reflexão e avaliação você faz desse encontro? (Aqui é do olhar de quem escreveu, suas percepções e aprendizagens, suas sugestões de leituras, dinâmicas e propostas, temas de interesse para serem discutidos).

APÊNDICE F – CATALOGAÇÃO DOS DADOS

Quadro 46 - Catálogo da Apreensão da Realidade Empírica

Participantes do estudo	Relato Escrito	Memories dos Encontros	Encontros Formativos	Trabalhos Acadêmicos
Dimi	RE_02_2020	-	-	Trab_Ac
Elisa	RE_02_2020 RE_03_2022	-	-	
Krupskaia	RE_02_2020 RE_03_2022	-	-	
Sara	RE_02_2020 RE_03_2022	-	-	
Aurora	RE_02_2020 RE_03_2022	-	-	
Vitória	RE_02_2020	-	-	
Maria Alice	RE_01_2020 RE_03_2022	-	EF_2020/1	
Louise	RE_01_2020 RE_03_2022	ME_2020/2 ME_2021/1	EF_2020/1 EF_2020/2 EF_2021/1 EF_2022/2	
Bia	RE_01_2020	ME_2020/2 ME_2021/1	EF_2020/1 EF_2020/2 EF_2021/1	
Lara	RE_01_2020	ME_2020/2 ME_2021/1	EF_2020/1 EF_2020/2 EF_2021/1	
Tiffany	RE_01_2020	ME_2020/2 ME_2021/1	EF_2020/1	
Prof18	RE_01_2020 RE_03_2022	ME_2020/2 ME_2021/1	EF_2020/2 EF_2021/1	
Lili	RE_01_2020 RE_03_2022	ME_2020/2 ME_2021/1	EF_2022/2	
Ella	RE_01_2020	ME_2020/2 ME_2021/1	EF_2020/1 EF_2020/2 EF_2021/1	
Melissa	RE_01_2020	ME_2020/2 ME_2021/1	EF_2020/1 EF_2020/2	
Scarlet	RE_01_2020	ME_2020/2 ME_2021/1	EF_2020/2 EF_2021/1	
Antiopa	RE_01_2020 RE_03_2022	ME_2020/2 ME_2021/1	EF_2020/2 EF_2021/1	
Liz	RE_01_2021	ME_2021/1	EF_2021/1	

Fonte: Sistematização da pesquisadora.