

Vivência, formação de professores e a constituição da subjetividade docente: reflexões a partir de Vigotski e Espinosa sobre a relação afeto e intelecto

Experience, teacher training, and the constitution of teacher
subjectivity: reflections based on the ideas of Vygotsky and Spinoza
on the affect and intellect relationship

Eliana de Sousa Alencar Marques¹

Wanda Maria Junqueira de Aguiar²

RESUMO

O artigo reúne resultados de pesquisa de pós-doutorado realizada com o objetivo de analisar como a formação continuada de docentes pode vir a se constituir em espaço de vivências com potencial de (trans) formar a consciência sobre ser professor e, consequentemente, seu modo de pensar, sentir e agir, enfim, sua subjetividade. A pesquisa do tipo bibliográfica fundamenta-se nas ideias de Vigotski (1996, 2000, 2004, 2009, 2010) acerca da categoria vivência como unidade que explica as transformações da consciência humana na relação com o social e no diálogo que estabelece com Espinosa (2007, 2008) acerca da relação afeto-intelecto como mediação que explica a tomada de consciência acerca do real. Os resultados orientam a tese de que a formação continuada pode vir a se constituir em vivência quando a relação afeto-intelecto constituída na situação formativa colabora com a superação de necessidades formativas, gerando saltos qualitativos na consciência sobre ser professor e produz humanização. Conclui-se que a formação continuada como espaço de vivência organiza-se como conjunto

ABSTRACT

The article brings together results of a post-doctoral research carried out with the objective of analyzing how continued teacher training can constitute a space for experiences with the potential to (trans)form the consciousness of being a teacher and, consequently, their way of thinking, feeling, and acting, impacting on their subjectivity. The bibliographic research is based on the ideas of Vygotsky (1996, 2000, 2004, 2009, 2010) regarding the category of *vivência* (experience) as a unit that explains the transformations of human consciousness in relation to the social, and on the dialogue it establishes with Spinoza (2007, 2008) regarding the affect-intellect relationship as a mediation that explains the realization (taking of consciousness) about reality. The results support the thesis that continued training can constitute an experience when the affect-intellect relationship constituted in the training situation collaborates with the overcoming of training needs, generating qualitative leaps in the consciousness of being a teacher and producing humanization. It is concluded that continued training as a space for experience is organized as a set of social

¹ Bolsista de Produtividade em pesquisa do CNPQ. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4990-4487>. E-mail: esalencar123@ufpi.edu.br.

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0265-9354>. E-mail: iajunqueira@uol.com.br.

de relações sociais que potencializam a humanização dos docentes, o pensar e sentir mediados por ideias adequadas que elevam as possibilidades de atuação profissional com maior poder de decisão, autonomia e capacidade criativa.

Palavras-chave: Formação continuada. Vivências. Subjetividade docente. Necessidades formativas.

relations that potentialize the humanization of teachers, thinking and feeling mediated by adequate ideas that elevate the possibilities of professional performance with greater decision-making power, autonomy, and creative capacity.

Keywords: Continued training. Experiences. Teacher subjectivity. Training needs. Affect and intellect relationship.

1 Introdução

Quando nos detemos na reflexão crítica acerca da qualidade da educação básica em nosso país, duas questões ganham centralidade de forma quase imediata: a formação de professores e o trabalho pedagógico. Não há como desvincular essas questões quando se tem em mente alcançar melhores indicadores de qualidade na educação básica. Professores bem qualificados e em condições de trabalho adequadas, possuem maiores chances de encontrarem alternativas diversificadas de lidar com a diversidade cultural, social, afetiva e cognitiva dos estudantes. Assim, a valorização da formação inicial e continuada dos educadores, aliada às condições adequadas de trabalho são aspectos que podem contribuir de forma decisiva com a constituição de professores e professoras capazes de realizarem práticas dirigidas para a objetivação de aprendizagens e desenvolvimento humano dos estudantes.

Essa compreensão foi sendo construída em decorrência da experiência que temos acumulado ao longo da nossa atuação profissional, tanto nos cursos de graduação envolvendo a formação inicial e continuada de professores, quanto nos cursos de pós-graduação, na orientação das pesquisas em torno da formação e da atividade docente. Tal experiência nos permite considerar que tanto a formação profissional quanto a atividade docente são situações sociais determinantes daquilo que constitui o “ser professor”, portanto, da subjetividade docente, isto é, do seu modo de pensar, sentir e agir, expressão da consciência pessoal e profissional que se forma e transforma, historicamente.

Essa forma de conceber o desenvolvimento da subjetividade docente atrelada às situações que são vivenciadas socialmente, encontra ressonância na concepção marxista de que não é a consciência que determina a vida, e sim, a vida que determina a consciência, e que o ser dos homens é o seu processo de vida real (Marx e Engels, 2009) e na concepção vigotskiana (2000) de que o ser humano é a síntese das relações sociais que encarna. Essa ontologia relacional de base marxista na qual Vigotski fundamenta sua concepção de ser humano e que avança para uma visão de mundo transformadora (Stetsenko, 2017), tem subsidiado nossa pesquisa de pós-doutorado em torno do processo de constituição da consciência sobre ser professor, chave fundamental que abre portas para compreensão da subjetividade docente.

Partindo dessa chave fundamental dada por Vigotski (2000), questionamos: Como se constitui o processo de tomada de consciência sobre ser professor? Como esta consciência se constitui e se desenvolve? Qual o papel das relações sociais nesse processo? Quais ideias subsidiam a formação dessa consciência?

Essas e outras questões têm sido problematizadas nas pesquisas que temos realizado no Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana. De modo geral, algumas das pesquisas já realizadas (Marques, 2014, Marques, 2020, Sousa e Marques, 2021) revelam que, tanto os processos formativos, como a atividade profissional, ambos se constituem como lócus de formação e transformação da consciência sobre ser professor. O que estas pesquisas revelam é que os docentes em formação e/ou atuação, não formam apenas conceitos e não produzem somente saberes relativos ao campo de atuação, mas produzem afetos que potencializam seu pensar, sentir e agir como docentes, em atividade profissional.

Isso acontece porque nossa relação com o mundo é sempre mediada pelo que sentimos (afeto) e compreendemos (intelecto). Em outros termos, a tomada de consciência sobre ser professor não resulta apenas da capacidade de refletir o real de forma racional, mas, sobretudo, de refletir o real a partir dos afetos constituídos nas relações com os estudantes e seus pares.

Partindo disso, entendemos que a consciência sobre ser professor que regula e orienta a atividade docente se forma e se transforma na relação, ao

mesmo tempo racional e afetiva, com a docência. É por meio da relação, racional e afetiva, que se constitui durante o processo formativo, ao exercer a docência como profissão, que os docentes vão constituindo a consciência sobre ser professor, expressão da sua subjetividade. Com base nessas premissas iniciais, elegemos como problema de pesquisa do estágio pós-doutoral a seguinte questão: como se constitui a relação, ao mesmo tempo racional e afetiva, que professores e professoras estabelecem com a formação e a atividade profissional que medeia a (trans)formação da consciência sobre ser professor?

Na atualidade, o estudo acerca da categoria vivência em Vigotski (1996, 2004, 2009, 2010, 2018) e apropriadores tem nos ajudado a encontrar respostas para tal questão. De acordo com essas referências, vivência se constitui em fonte de afetos potentes de desenvolvimento da consciência humana quando as situações sociais vivenciadas transformam a relação entre homem e realidade. Trazendo isso para o campo da docência, entendemos que tanto a formação profissional, como a atividade docente podem vir a se constituir em situação social de desenvolvimento da consciência sobre ser professor, a depender da qualidade da vivência, da forma como ela constitui e é constituída pelos envolvidos, de modo a se constituir em chave que pode abrir portas para entender os processos constitutivos da subjetividade docente.

Partindo desse entendimento, realizamos pesquisa de pós-doutorado com o objetivo de analisar como a formação continuada de docentes pode vir a se constituir em espaço de vivências com potencial de (trans) formar a consciência sobre ser professor e, conseqüentemente, seu modo de pensar, sentir e agir profissionalmente.

A pesquisa do tipo bibliográfica foi desenvolvida em estágio pós-doutoral realizado entre os anos de 2023 e 2025. Os resultados estão organizados neste artigo em quatro três seções. Na primeira, introduzimos as ideias que têm subsidiado nossa pesquisa e anunciamos o problema e o objetivo que norteou nossas ações na investigação. Na segunda, esclarecemos a concepção de formação continuada da qual partimos e a relação, deste processo histórico, com a constituição da subjetividade de professores e professoras. Na terceira, tendo como fundamento a categoria vivência em Vigotski e apropriadores, tratamos de desenvolver a tese de que a formação continuada pode vir a se

constituir em espaço de vivência quando a relação afeto e intelecto que se constitui colabora com a superação de necessidades formativas, gera saltos qualitativos na consciência sobre ser professor e produz humanização. A quarta e última seção destina-se às considerações finais, momento em que encaminhamos novas questões acerca dessa dimensão da realidade sobre ser professor que precisa ser continuamente investigada face ao movimento histórico e dialético que constitui o processo de vir a ser docente.

2 A formação continuada e seus impactos na constituição da subjetividade de professores e professoras

Estudos recentes envolvendo a temática da formação de professores (Marques e Oliveira, 2025; Martins, Oster, Senhem, 2025; Paniago, 2023) destacam sua importância quando se projeta a melhoria da qualidade da educação, sobretudo quando ela se volta para estimular o pensamento crítico e a curiosidade científica dos professores, possibilitando que estes venham a colaborar com a construção de uma educação crítica e humanizadora na escola.

Especificamente, em relação à formação continuada de professores, uma ampla pesquisa realizada por Alferes e Mainarde (2011) destaca que esta tem sido uma preocupação antiga, que remonta os anos de 1960. Têm início nessa década as ações desenvolvidas no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, além das realizadas por estados e municípios brasileiros. Por volta dos anos de 1970, ainda sob influência da ditadura militar e do avanço da modernização social, os cursos de formação continuada de professores começam a serem organizados a partir dos princípios da racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução.

Por volta das décadas de 1980, 1990 e 2000, a lógica da competitividade, da inovação, das competências e da eficácia passa a dominar o ideário da formação continuada de docentes no Brasil, refletindo a captura desse campo pela lógica do mercado e dos interesses neoliberais. Essa realidade é confirmada por Shiroma (2018) quando destaca que as políticas educacionais oficiais passam a legitimar a formação continuada de docentes reduzida a treinamento

para implementação de programas ou de metodologias de ensino voltadas para os interesses do capital e, mais recentemente, por Marques e Oliveira (2025), quando evidenciam que a lógica das competências, orientada pelos imperativos do capital, vem funcionando como mecanismo de controle e de precarização da formação e do trabalho docente no nosso país.

Tudo isso que é evidenciado nas pesquisas, confirma-se, segundo Galindo e Inforsato (2016) na avaliação que os docentes fazem ao vivenciar esses cursos. Segundo os pesquisadores, tem sido recorrente entre os docentes que participam desses cursos de formação continuada a avaliação de que se trata de experiências pouco satisfatórias, visto que não atendem às necessidades formativas e sim às necessidades do mercado. Em sua maioria, se caracterizam como cursos de aperfeiçoamento, muito ligados à lógica instrumental que visa à resolução de problemas imediatos, fruto de pacotes didáticos vendidos por agentes empresariais com interesses financeiros.

Em síntese, são pacotes de cursos de formação continuada negociados por estados e municípios para atender interesses econômicos e financeiros, que em nada colaboram com uma formação crítica que requer aprofundamento teórico, metodológico e epistemológico dos processos didático-pedagógicos de ensino e aprendizagem, necessários à formação de professores e professoras para atuar na educação básica com vistas à formação e humanização de professores e estudantes. (Sousa, Rodrigues e Macedo, 2025).

A experiência que temos construído no campo do ensino, da pesquisa e da extensão envolvendo a formação e o trabalho docente nos possibilita considerar que tanto a formação inicial quanto a formação continuada, quando acontecem em articulação com os contextos escolares, em discussão com os professores e professoras, a partir do que acontece na escola, dos que eles problematizam, aumentam as chances desses docentes conseguirem superar suas necessidades formativas.

Pesquisas recentes como as de Oliveira (2024), Bonfim (2023), Sousa (2020), Martins (2019) apontam as necessidades formativas como bússolas que orientam o caminho que precisa ser trilhado rumo ao desenvolvimento de

outras formas de atuar na sala de aula, de enfrentar os desafios e as contradições da docência. Tais pesquisas demonstram que a problematização e apreensão das necessidades formativas cria o real envolvimento de professores e professoras, os envolve como totalidade afetiva e cognitiva e coloca-os no centro do debate e do projeto de formação continuada.

São situações como essas que podem desencadear vivências favorecedoras de situação social de desenvolvimento, uma vez que promovem o que Oliveira (2024) chama de saltos qualitativos na consciência do professor, isso quer dizer que a consciência desse(a) professor(a) passa por um processo de desenvolvimento, de salto, assumindo outra qualidade, impactando na sua subjetividade e no desenvolvimento da sua atividade profissional. Antes de darmos continuidade a essa discussão, gostaríamos de esclarecer a concepção acerca de necessidades formativas de docentes que orientam nossa compreensão nessa pesquisa.

Diferente da concepção corrente que coloca as necessidades formativas de docentes no campo da imediatividade, no campo do pragmatismo utilitarista, partimos do pressuposto de que as necessidades formativas são resultado do movimento histórico de desenvolvimento do(a) professor(a) (Oliveira, 2024; Bonfim, 2023; (Bandeira, 2021)). Com base nessa compreensão, entendemos que elas são permanentes e inacabadas exatamente porque são produzidas na dialética objetividade e subjetividade (Aguiar e Bock, 2016) e são elas que apontam para os limites e as possibilidades de realização de atividade pedagógica humanizadora (Vieira e Marques, 2024; Carvalho, Marques e Teixeira, 2020).

Noutros termos, as necessidades formativas são resultado da relação dos docentes com a realidade na qual atuam, isto é, com a sala de aula, com os alunos, com os colegas de profissão, com as condições de trabalho e de formação, com tudo aquilo que constitui o processo histórico de ser docente. As necessidades formativas são parte constitutiva da docência como processo histórico, isto é, aquilo que advém sem falta, porque é resultado do movimento que constitui o ser docente.

Concebemos ainda que as necessidades devem ser compreendidas como dispositivos possibilitadores de saltos qualitativos do atual estado de consciência para outro mais desenvolvido. Esclarecemos que, segundo Cheptulin (2004), salto

é o processo que implica a passagem de uma coisa de um estado qualitativo a outro, acompanhado por uma ruptura. Nesse sentido, ao superar uma necessidade formativa, a consciência desse(a) professor(a) passa pôr um processo de desenvolvimento, de salto, assumindo outra qualidade.

É fundamental, portanto, que professores(as) desenvolvam a consciência de que são seres de necessidades e que elas são históricas e, sendo assim, vão se desenvolver o tempo todo, mediadas pela dialética objetividade e subjetividade. O que significa que produzir necessidades formativas e superá-las é parte do movimento constitutivo da docência e do próprio processo de desenvolvimento profissional.

Esse processo é determinado por múltiplos fatores, dentre eles, as condições objetivas articuladas às condições subjetivas de trabalho. Isso significa que a qualidade da atividade do(a) professor(a) em sala de aula reflete as condições históricas que encontra e que produz. Assim sendo, a qualidade da atividade pedagógica é resultado das condições objetivas de trabalho (carreira, salário, estrutura material de trabalho), da sua trajetória de formação (inicial e continuada), e das condições subjetivas de trabalho (necessidades, motivos, desejos, expectativas, significado e sentido). É a dialética entre essas condições (objetivas e subjetivas) que constituem os modos de ser, pensar, sentir e agir como docente e, conseqüentemente, que vão possibilitar o desenvolvimento de uma atividade pedagógica com a qualidade necessária à humanização de todos os envolvidos.

Tal concepção da qual partimos orienta a tese de que necessidades formativas que se constituem na atividade pedagógica não são apenas a expressão de lacunas deixadas pela formação inicial, mas, resultado da relação dos(as) professores(as) com a realidade educacional, do seu movimento de ser e estar docente em atividade profissional, por isso são históricas, movidas e moventes, assumindo a condição de causa necessária de desenvolvimento profissional. Sem passar pelo processo de produção, conscientização e superação das necessidades formativas, os(as) professores(as) não acessam processos de desenvolvimento profissional. Assim, é fundamental promover processos formativos que

possibilitem a conscientização e a superação das necessidades formativas, contribuindo efetivamente para a constituição da subjetividade dos docentes.

Essa forma de compreender a subjetividade de professores e professoras como resultado do movimento histórico de ser e estar na profissão dialoga com as ideias de Bock e Gonçalves (2009), Aguiar e Bock (2016) ao desenvolverem a concepção de subjetividade humana a partir da Psicologia Sócio-histórica.

Bock e Gonçalves (2009, p. 138) explicam essa relação quando afirmam que “a noção básica da Psicologia Sócio-Histórica é a historicidade, o que significa ter como ponto de partida a concepção de que todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social”. A historicidade da vida humana é o que nos permite que tomemos homem e realidade sempre em movimento.

Aguiar e Bock (2016, p. 33) por sua vez destacam que é fundamental ter clareza de que a subjetividade humana não tem nenhum atributo originário que seja natural e ou universal e completam:

A concepção histórica de sujeito coloca que ele é, para além de racional, ativo, pois se constitui no trabalho, que transforma a natureza e o próprio homem, social, porque a realização do trabalho é necessariamente social e nesse processo é que ele se torna indivíduo e histórico, pois nada que pertence ao homem, desde suas produções, até seus atributos, características, o físico e o simbólico, nada pode ser considerado à parte da ação social, entendida como práxis.

Essa concepção reflete o pensamento de Vigotski (2000) acerca do ser humano, sujeito histórico e concreto, ser “quase social”. O termo “quase” utilizado pelo autor não significa redução, mas, o reconhecimento de que tudo que há de humano advém da sua relação com o social. O social, embora não seja a única dimensão que explica o humano, é condição fundamental, sem a qual a pessoa não se humaniza. Por outro lado, essa pessoa, esse humano, também constitui esse social. Esse ser, sempre em movimento, tem lugar concreto na sociedade, lugar esse construído por ele e no qual ele, ao construir sua própria existência, interfere, deliberadamente, na história.

Significa, portanto, que “o homem se faz homem ao mesmo tempo em que constrói seu mundo” (Bock, 1999, p. 33). Com essa discussão estamos fazendo

referência à subjetividade humana, ou seja, a dimensão do humano que se constitui na relação dialética do social com o individual, relação mediada pelo modo como os artefatos da cultura são historicamente significados pelo ser humano. Essa dimensão se revela no plano individual, no modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos, mas, também no plano social, por meio dos objetos da cultura que são produzidos pela humanidade.

De acordo com Delari Junior (2000, p. 49), “a subjetividade teria a ver com a experiência humana – corpórea, ativa e social. Uma experiência compreendida como aspecto da existência material do humano e não mais como moldada por leis racionais e universais dadas *a priori* e à revelia da história e da cultura.” Seu pensamento reverbera o que afirma Bock e Gonçalves (2005, p. 112) sobre a subjetividade ter a ver com o mundo psicológico do homem, “quando falamos de nossas emoções e afetos, estamos falando de um mundo de símbolos, imagens e registros que se forma em nós e que nos permite saber quem somos, ser reconhecidos e nos transformarmos.”

Gonçalves (2010, p.25) considera que a subjetividade se relaciona aos aspectos psicológicos que fazem do ser humano, num momento histórico, um sujeito histórico, e reitera “são os aspectos que se referem ao pensamento, vontade, emoções, linguagem e comportamento desse sujeito”. Sobre essa questão, González Rey (2005) explica ainda que a subjetividade como expressão da psiquê humana é a instância em que o social e o biológico não desaparecem; ao contrário, aparecem como momento de um novo sistema. O autor aproveita para reiterar que “a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual”, tendo em vista que a própria cultura, da qual o homem é constituinte, “representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade” (p. 78).

Colocada nesses termos, a subjetividade pode ser considerada, segundo Gonçalves e Furtado (2016), como processo, sem nenhum atributo originário que seja natural e/ou universal, a não ser a capacidade de vivenciar, registrar e comunicar as vivências e utilizar esses registros. As vivências, os registros, a comunicação e a utilização das experiências são elementos da subjetividade, também eles configurados e delimitados a partir da realidade objetiva, do fenômeno social constituído

historicamente. Portanto, podemos complementar que a subjetividade de professores e professoras tem no social a sua fonte de constituição, sendo a formação e a atividade docente fenômenos sociais que ajudam a reproduzir essa subjetividade.

Essa forma de conceber a constituição da subjetividade de docentes entra em contradição com o que preconiza o discurso oficial acerca da formação de professores em nosso país. Segundo esse discurso oficial (Brasil, 2019, BNC), os professores precisam formar três grandes competências para atuar na educação básica e assegurar uma prática pedagógica eficaz aos interesses da sociedade: conhecimento, prática e engajamento profissional. Esse discurso, profundamente instrumental, ignora completamente o fato de que, a educação escolar, a docência, o ensinar e o aprender são processos históricos, vivenciados por sujeitos históricos, em condições concretas, portanto, os processos que os constituem não podem ser alienados da sua dimensão histórica, social, afetiva, ética e política.

A formação de professores pautada no discurso das competências apresenta uma contradição fundamental em relação ao processo de constituição da subjetividade docente. Enquanto o modelo por competências tende a reduzir a formação a um conjunto de habilidades mensuráveis e comportamentos observáveis, alinhados às demandas do mercado e à lógica da eficiência, a constituição da subjetividade dos professores envolve dimensões mais amplas e complexas, que incluem valores, afetos, identidades e sentidos atribuídos à prática educativa. Assim, ao privilegiar a adaptação técnica em detrimento da reflexão crítica e da autonomia intelectual, o discurso das competências esvazia o caráter formativo da docência e limita as possibilidades de os professores se constituírem como sujeitos conscientes, criativos e transformadores de sua própria prática e da realidade educacional.

Partindo de uma concepção totalmente oposta, alicerçada na ontologia relacional de Vigotski, na sua visão de mundo transformadora e nas leis do desenvolvimento humano (Vigotski, 2000, 2004, 2009, 2018; Stetsenko, 2017), defendemos a formação continuada de professores como um processo que precisa acontecer, necessariamente, fundamentado nas necessidades formativas dos docentes, tendo em vista a formação e transformação dos motivos para ser, permanecer e se desenvolver como docente na profissão.

A formação continuada que se constitui a partir das necessidades e da produção de motivos para ser, permanecer e se desenvolver como docente exige a problematização da realidade objetiva e subjetiva sob as quais a docência se realiza, possibilitando exercício de reflexão e compreensão da realidade concreta, por meio da compreensão das múltiplas determinações que envolvem desde o ato de aprender até a objetivação da atividade pedagógica para uma formação humana. (Marques e Oliveira, 2025; Oliveira, 2024; Bonfim, 2023; Sousa e Marques, 2021; Martins, 2019).

É importante ainda ressaltar que esse modo de conceber a formação continuada de professores coloca a escola na condição de comunidade aprendente e desenvolvente; corpo coletivo, fonte de desenvolvimento de pessoas (Stetsenko, 2017). Esclarecemos que comunidades aprendentes/desenvolventes estabelecem um ambiente colaborativo onde membros interagem, compartilham, se apropriam de conhecimento e transformam sua condição de ser, pensar, sentir e agir, coletivamente. Este conceito está alinhado com o pensamento de Vigotski (2010) quando defende que as vivências humanas se constituem em fonte de explicação para as transformações que ocorrem na nossa condição subjetiva:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (Vigotski, 2010, p. 686).

Entendendo vivência como a unidade que explica a totalidade da relação entre o meio (aquilo que se vivencia) e a pessoa (como eu vivencio), podemos inferir que são as vivências que determinam a condição subjetiva de cada pessoa. Com base nisso, podemos deduzir que se queremos criar condições de favorecer o desenvolvimento de professores com condições subjetivas de exercer a docência,

isto é, com autonomia, emancipação, capacidade intelectual e afetiva, com compromisso ético, técnico, pedagógico e político, precisamos encontrar alternativas de promover relações sociais com esse potencial, e a formação continuada pode ser essa relação social, desde que intencionalmente planejada para esse fim. É sobre isso que vamos discutir na seção seguinte.

3 Vivência e a constituição da consciência de ser, permanecer e se desenvolver na docência

De acordo Toassa e Souza (2010), vivência, na língua portuguesa, é a palavra que mais se aproxima de perejivânie, termo usado no cotidiano da língua russa para designar experiências que são acompanhadas por sentimentos e comoções vividas. De acordo com as autoras, Vigotski começa a utilizar a categoria vivência (perejivânie) nos textos que escreveu como crítico de arte. A obra de maior repercussão na sua carreira como crítico de arte foi “A tragédia de Hamlet – príncipe da Dinamarca.” No contexto dessa obra, Vigotski usa a categoria vivência (perejivânie) para demarcar que trata-se de uma realidade impactante vivida pelo personagem, responsável pela criação de tantas possíveis interpretações que o ator encontra para atuar, esclarecendo que vivências não têm relação com os acontecimentos imediatos do mundo exterior, ou seja, ao que é visível à plateia, mas com o sentido atribuído a elas pelo ator.

Segundo Marques e Carvalho (2014), o aprofundamento acerca desse conceito na obra de Vigotski dá-se quando o autor se volta para construir os fundamentos da Psicologia histórico-cultural. A fim de fundamentar a tese de que o psiquismo humano tem sua gênese na relação com a cultura, pela mediação do social que impacta o sujeito racionalmente e afetivamente, Vigotski faz uso dessa categoria para explicar que o desenvolvimento da consciência é um processo racional, mas, sobretudo, emocional, afetivo, ligado à vida real dos sujeitos, ou seja, “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles” (TOASSA, 2011, p. 231).

Ao esclarecer sobre a importância dessa categoria na obra de Vigotski, Prestes (2012) ressalta que para esse autor vivência está ligada diretamente ao conceito de

situação social de desenvolvimento. Ou seja, para Vigotski, a situação social e as especificidades da criança formam uma unidade e, portanto, vivência não diz respeito meramente a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à relação entre os dois. Portanto, vivência diz respeito à totalidade do que acontece entre a pessoa e o social, em termos cognitivos e afetivos, ao mesmo tempo, de forma indecomponível, “A vivência diz respeito a relação existente entre a criança e o meio, *como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento.*” (Vigotski, 2018, p. 77).

Com base nessa citação de Vigotski compreendemos que vivência diz respeito ao modo como uma situação objetiva é interpretada, percebida experimentada, ou vivida, diferentemente, pelas pessoas. Um tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra todos esses aspectos (Toassa e Souza, 2010), por isso, pode ser interpretada como a totalidade do que acontece na relação da pessoa com o social, em termos racionais e afetivos, uma vez que envolve, ao mesmo tempo, o processo de tomada de consciência e a produção de sentidos. (Marques, 2020).

A vivência, portanto, envolve o processo de tomada de consciência, destacando o que explica Vigotski, “a vivência é uma unidade na qual, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado, (...) e por outro, está representado, *como eu vivencio isso (...)*”. (p. 686, 2010). Quando o autor destaca que a compreensão envolve *como eu vivencio isso*, ele está querendo enfatizar que se trata de como algo nos afeta, isto é, como algo é vivenciado no campo afetivo, porque, compreender para Vigotski, significa, tomar consciência, um processo mediado pela cognição e pelos afetos, uma vez que para o bielorusso, “todo pensamento é emocionado”, demarcando que não há oposição entre razão e afeto na constituição da consciência humana,

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto. Quem separou desde início o pensamento do afeto fechou, definitivamente para si, o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e

tendências motrizes do pensamento que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. (Vigotski, p. 16, 2009).

Nesta passagem, Vigotski esclarece que no processo de desenvolvimento da consciência humana, afeto e intelecto não se separam, não se opõe. Nessa relação, a situação social (aquilo que se vive objetivamente) e as particularidades do ser humano (condição subjetiva) formam uma unidade de contrários. Desse modo, vivência não diz respeito meramente à particularidade da pessoa ou à particularidade do meio social, mas indica a unidade que revela a totalidade da relação objetividade e subjetividade. E como apreender essa totalidade?

Do ponto de vista vigotskiano, toda vivência retrata a relação afeto e intelecto que constitui a produção das ideias acerca do mundo e das relações que se vive e de como se vive, porque as ideias produzidas nessa relação revelam o modo como determinada situação afeta quem dela participa, mediando a produção de significados e sentidos. Essa compreensão de Vigotski acerca de vivência como unidade que melhor expressa o modo como tomamos consciência acerca do real, reflete a influência das ideias de Espinosa sobre o seu pensamento.

De acordo com Espinosa (2008) conhecer verdadeiramente, é conhecer pelas causas, ou seja, de acordo com o filósofo, “não há, na mente, nenhuma vontade absoluta ou livre: a mente é determinada a querer isto ou aquilo por uma causa que é, também ela, determinada por outra, e esta última, por sua vez, por outra, e assim até o infinito”, ou seja, para o filósofo, a vontade e o intelecto são uma só e mesma coisa e são determinados por causas que podem ser conhecidas.

O que Espinosa chama de vontade, na verdade, significa a faculdade de afirmar ou negar alguma coisa, e não o desejo. Com isso ele introduz a ideia de que a volição não se separa da razão. Não pode ser tratada como algo que não tem relação com a realidade que se vive. Ou seja, afeto e intelecto têm a mesma raiz, tem as mesmas origens. Não são opostos e nem distintos. Assim, fortemente influenciado por este princípio, Vigotski segue afirmando que “a compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva.” (Vigotski, p. 479-480, 2009).

Sob forte influência da concepção monista de Espinosa, Vigotski desenvolve o conceito de vivência para explicar como uma situação social pode se constituir em um processo complexo de transformação, envolvendo corpo e mente, afeto e razão, ou ainda, como um evento é emocionalmente vivido, compreendido, significado. Quando falamos de vivência estamos nos referindo às relações sociais pelas quais as pessoas produzem significados e sentidos que medeiam o desenvolvimento histórico da consciência humana, produção essa que pode levar, segundo Espinosa, à construção de ideias que podem ser adequadas ou inadequadas.

A produção de ideias inadequadas, segundo Espinosa (2007) é fruto das afecções que sofremos em nossa relação imediata com o mundo aparente, um conhecimento com base nisso é chamado por Espinosa de confuso ou inadequado. “Trata-se de um tipo de conhecimento que não favorece nosso desenvolvimento, porque não provém da nossa reflexão consciente, mas, sim, da agitação que provoca em nosso espírito (Marques e Carvalho, 2019).

Contrário a esse tipo de conhecimento, as ideias adequadas provêm do conhecimento que se produz de uma operação intelectual, na qual a mente humana deduz ideias de suas causas verdadeiras e não do seu encontro fortuito com as coisas ou do próprio acaso. Além disso, é preciso considerar ainda que somente as ideias adequadas aumentam nossa potência de existir, uma vez que todo afeto pode aumentar ou diminuir nossa potência (Espinosa, 2007, 2008).

Afeto para Espinosa é tudo aquilo que provoca mudanças na potência do nosso corpo e da nossa mente, “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as idéias dessas afecções. (Espinosa, 2008, p. 50). Afeto é o que nos coloca em ação ou nos refreia, significa que estar em estado de atividade ou de passividade tem relação com a produção das nossas ideias, “é precisamente pela posse de ideias adequadas que avançamos de um estado passivo ao ativo” (Scruton, 2005, p. 85).

Entender essa relação é fundamental porque o aumento da capacidade de agir e pensar são condições necessárias para que todo ser humano saia da condição de passividade e entre em atividade. Com a capacidade de pensar e agir

aumentadas, passamos a compreender mais precisamente as coisas, ter mais clareza acerca do que causa nossos estados de passividade e atividade, ou melhor, aumentamos as chances de deixarmos de ser submissos às forças externas, de sofrer com processos que não controlamos.

Em síntese, significa agir com o nível de consciência cada vez mais elevado, porque agimos mediados não por ideias confusas, imaginativas, manipulativas, fruto de nossas relações imediatas com o mundo, mas, por ideias verdadeiras, pela produção de ideias adequadas, fruto de um conhecimento da ordem causal, extensa e mental. “Um conhecimento que consiste, fundamentalmente, no entendimento das causas que, de acordo com Espinosa, servem como uma explicação genética para as coisas.” (Merçon, 2009, p. 51).

Conhecer as coisas pelas causas, significa ultrapassar o mundo das aparências, abandonar o campo das ideias imaginativas, porque, segundo Espinosa, a imaginação forma ideias confusas, opera como se chegasse às conclusões sem considerar suas premissas, podendo ser fruto de vivências imediatas, heranças conceituais ou ficções coletivas.

Assim, entendendo que a formação das nossas ideias é fruto das relações com o mundo que nos afeta, podemos aprender a formar ideias adequadas, ou seja, “quando o pensar absorve suas causas não imediatas, fazendo uso da razão” (Merçon, 2009, p. 55), da consciência na sua forma mais desenvolvida. As ideias adequadas ligam-se ao uso da razão, mas também, tem gênese nos afetos,

Da mesma maneira como as ideias adequadas correspondem à razão, estas vinculam-se ainda, no plano afetivo, à ação. Ao invés de associar-se à imagem confusa que é gerada no caso das paixões, a ideia adequada exprime diretamente a essência do corpo afetante. A adequação explica-se, justamente, por nossa potência de compreender. (Merçon, 2009, p. 56)

A ação para Espinosa, refere-se, portanto, a capacidade de compreender a realidade, de entender como ela se constitui e como nós nos constituímos. Produzir ideias adequadas passa pela capacidade que temos de compreender quais são as causas que nos colocam em condição de atividade ou de passividade, enfim, como o social nos afeta e como nossa potência de pensar, sentir e agir é determinada por

estas relações. É sobre isso que trata a categoria vivência em Vigotski, essa indissociabilidade entre razão e afeto como relação que medeia profundamente o desenvolvimento da nossa consciência e, por conseguinte, nossa subjetividade.

Com base nessa compreensão, temos realizado pesquisas envolvendo professores, gestores e estudantes a partir da categoria vivência com o intuito de analisar o modo como o social “chega” nessas pessoas, pela via da cognição e afetos, relação que se expressa nas significações que são produzidas em atividade. São pesquisas que procuram explicar a relação da pessoa (professores, gestores, estudantes) com o meio (relações sociais, situações sociais) e a elaboração cognitiva-afetiva que resulta desta relação e medeia a produção de novos modos de ser e estar no mundo, novas subjetividades. (Marques, 2014; Araújo, 2019; Bonfim, 2023, Oliveira, 2024).

Destacamos que são os significados e sentidos que nos permitem apreender a vivência do professor/professora, ou seja, o que cada um elabora na sua relação interior para com um ou outro elemento da docência, para com essa ou aquela situação vivida na condição de ser docente. A vivência é ferramenta metodológica importante na análise do desenvolvimento psicológico do professor/professora, na explicação de como se forma e transforma a sua subjetividade.

Sobre a questão que nos trouxe aqui, isto é, sobre a formação continuada como espaço de vivências, queremos ressaltar o que já foi anunciado na seção anterior que se trata de processo formativo que se constitui de forma colaborativa, participativa, coletiva, tendo em vista a conscientização e superação de necessidades formativas. Esse processo acontece pela mediação de ações formativas que favoreçam a produção de ideias adequadas que possam subsidiar o desenvolvimento da consciência dos professores e o desenvolvimento de uma prática pedagógica humanizadora.

Entendemos assim que a formação continuada como espaço de vivências é aquela que se dirige para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas, que favoreça a formação omnilateral do professor/professora, contribuindo para seu desenvolvimento profissional, intelectual, afetivo.

Tendo à docência como a base dessa formação, todas as problematizações tratam de evidenciar as contradições de ser docente em um país dominado pela lógica neoliberal em que a formação e o trabalho educativo se reduzem à lógica das competências, do saber fazer para atender aos interesses do mercado. Questões enraizadas na realidade social e escolar que afetam profundamente a condição de ser, estar e permanecer sendo docente.

Esse conjunto de ideias têm fundamentado as experiências que temos construído por meio de projetos de pesquisa-formação (Oliveira, 2024; Bonfim, 2023; Santana, 2023; Martins, 2019; Damasceno, 2019) desenvolvidos em parceria com as escolas de educação básica em Teresina, a partir de três ações fundamentais: 1) Criação de situações sociais de desenvolvimento que envolvem fundamentalmente a problematização da relação dos docentes com as suas necessidades formativas. Essa ação consiste em gerar envolvimento dos docentes, colocá-los no centro do processo, valorizar suas experiências e produzir engajamento coletivo com a formação. 2) Planejamento de ações formativas que visem a superação das necessidades formativas que são levantadas e problematizadas em formação; 3) Desenvolvimento de ações formativas voltadas para a produção de ideias adequadas ao desenvolvimento da consciência dos(as) docentes em formação.

Por meio da pesquisa-formação que levamos para as escolas, temos conseguido imprimir outro sentido aos processos formativos de natureza continuada, interferindo nos rumos desse processo e na lógica hegemônica que os orientam. Essa natureza interferidora da pesquisa-formação permite que professores e professoras vivenciem processos formativos que superem qualquer perspectiva de ajustamento, acomodação à realidade, ou culpabilização, como supõe a política educacional brasileira (Marques e Oliveira, 2025).

A formação continuada realizada pela pesquisa-formação propõe romper com a lógica da massificação, da domesticação da consciência, se opõe à formação para o ajustamento; para a acomodação, abrindo caminho para conscientização dos limites e possibilidades da ação docente numa sociedade capitalista, portanto, profundamente desumanizadora e desigual.

Em forma de síntese, a formação continuada como espaço de vivências se constitui como encontro de corpos afetivos potentes de desenvolvimento e de novas aprendizagens afetivas. Esse encontro de corpos (professores formadores e docentes em formação) que se compõem na pesquisa-formação, viabiliza a construção de ideias adequadas sobre as condições de ensinar e aprender, sobre atividade pedagógica e sobre humanização. Portanto, é um processo social no qual se vislumbra o desenvolvimento profissional de professores e professoras, ou de modo mais objetivo, a vivência de aprendizagens que possibilitem a superação de necessidades formativas, bem como a constituição de novas necessidades, com vistas à emancipação docente.

4 Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste artigo, fruto da pesquisa realizada em estágio pós-doutoral, tiveram por objetivo analisar como a formação continuada de docentes pode vir a se constituir em espaço de vivências com potencial de (trans) formar a consciência sobre ser professor e, conseqüentemente, seu modo de pensar, sentir e agir profissionalmente, expressão da subjetividade docente.

A ideia de que a formação continuada possa vir a se constituir como espaço de vivência com potencial de (trans) formar professores encerra duas questões fundamentais. A primeira, induz à concepção de que professores e professoras são sujeitos históricos que se constituem pela mediação da dialética objetividade e subjetividade, sendo sínteses das relações sociais que encarnam, como nos adverte Vigotski. Como sínteses, estão em permanente processo de constituição e mudança, estão em movimento, constituindo suas subjetividades. Esse movimento de mudança e transformação originam o que chamamos de necessidades formativas, sendo estas, moventes e movidas, causa necessária do desenvolvimento profissional.

A segunda, abarca nossa compreensão acerca da vivência como situação social que se constitui em fonte de desenvolvimento humano, fonte de afetos que potencializam nossa condição de pensar, sentir, agir, portanto, existir.

Compreender que determinadas situações sociais podem potencializar nossa existência, redireciona nosso olhar para a qualidade das relações sociais que são produzidas no contexto dos processos formativos, especificamente, os de natureza continuada que são realizados na escola.

Salientamos que a formação continuada como espaço de vivência objetiva formar professores para o exercício consciente e crítico da sua atividade, para a superação de necessidades formativas e para a expansão da sua potência humanizadora.

Uma formação que promove o entender-se como sujeito histórico de necessidades, portanto, ser que está em movimento de formação e transformação da sua condição de ser professor; que é afetado pelas condições objetivas da realidade e de trabalho, mas que, fazendo uso da razão e mobilizado por afetos ativos, não se deixa subjugar, manipular, culpabilizar. Pelo contrário, pela mediação de ações formativas, produz ideias adequadas que potencializam a formação de motivos para permanecer e se desenvolver na docência.

Em outras palavras, a formação continuada como espaço de vivência organiza-se como conjunto de relações sociais que potencializam a humanização dos docentes, o pensar e sentir mediados por ideias verdadeiras que elevam as possibilidades de atuação profissional com maior poder de decisão, autonomia e capacidade criativa. Isso não significa ignorar os desafios e as contradições que a sociabilidade do capital impõe aos professores e professoras.

Reconhecemos que sob a exigência constante de resultados, eficiência e adaptação a padrões previamente definidos, muitos docentes veem sua prática esvaziada de sentido, sua experiência humana desconsiderada, o que tem acarretado adoecimento mental. O que antes era compreendido como um processo de criação, reflexão e compromisso ético com a formação de sujeitos passa a ser tratado como mera execução de tarefas. Essa racionalidade instrumental, ao impor metas e indicadores de desempenho, gera afetos de inadequação, impotência e culpa, afetos que colocam os professores em condição de passividade, de sofrimento.

A formação continuada como espaço de vivência dá lugar para a produção de afetos alegres, permite que professores e professoras estejam inteiramente ativos, conheçam as causas verdadeiras de tudo que impede que sua prática assuma outra qualidade e conseguem, coletivamente, produzir ideias adequadas que favorecem o que Merçon (2005) designa como aprendizado afetivo, ou seja, um aprendizado que promove o devir, a mudança, a transformação.

Por fim, as reflexões aqui apresentadas em forma de resultado de pesquisa não se apresentam como soluções definitivas para a problemática levantada, apenas procuram inspirar outros pesquisadores a olharem para a formação continuada de docentes como um campo aberto de possibilidades, como espaço privilegiado de reflexão, reinvenção e construção coletiva de saberes e práticas, enfim, como situação social de aprendizagem, desenvolvimento e humanização de professores e professoras.

Vivencia, formación de profesores y la constitución de la subjetividad docente: reflexiones a partir de las ideas de Vigotski y Espinosa sobre la relación afecto e intelecto

RESUMEN

El artículo reúne resultados de una investigación de posdoctorado realizada con el objetivo de analizar cómo la formación continua de docentes puede llegar a constituirse en un espacio de vivencias con potencial de (trans) formar la conciencia sobre ser profesor y, consecuentemente, su modo de pensar, sentir y actuar, impactando en su subjetividad. La investigación de tipo bibliográfico se fundamenta en las ideas de Vigotski (1996, 2000, 2004, 2009, 2010) acerca de la categoría *vivencia* como unidad que explica las transformaciones de la conciencia humana en la relación con lo social y en el diálogo que establece con Espinosa (2007, 2008) acerca de la relación afecto-intelecto como mediación que explica la toma de conciencia acerca de lo real. Los resultados orientan la tesis de que la formación continua puede llegar a constituirse en vivencia cuando la relación afecto-intelecto constituida en la situación formativa colabora con la superación de necesidades formativas, generando saltos cualitativos en la conciencia sobre ser profesor y produce humanización. Se concluye que la formación continua como espacio de vivencia se organiza como conjunto de relaciones sociales que potencializan la humanización de los docentes, el pensar y sentir mediados por ideas adecuadas que elevan las posibilidades de actuación profesional con mayor poder de decisión, autonomía y capacidad creativa.

Palabras clave: Formación continua. Vivencias. Subjetividad docente. Necesidades formativas. Relación afecto e intelecto.

Referências

- AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura socio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. *A formação continuada de professores no Brasil*. Universidade Estadual de Maringá. Seminário de Pesquisa do PPE, Maringá, 2011.
- ARAUJO, F. A. M. *Eu me desenvolvo, tu te desenvolves, nós nos desenvolvemos: o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na pós-graduação em educação*. 2019. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
- BANDEIRA, H. M. M. *Necessidades de quê: desejos, diagnoses, discrepâncias e devires de professores iniciantes*. Curitiba: CRV, 2021.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (org.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOCK, A. M. B. *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: EDUC; Cortez, 1999.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: REY, F. G. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BONFIM, L. J. S. *A formação inicial na licenciatura em educação do campo: significação da atividade de ensino dirigida para formação humana em uma perspectiva histórico-crítica*. 2023. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 249, p. 115-119, 23 dez. 2019.
- CARVALHO, M. V. C. de; MARQUES, E. S. A.; TEIXEIRA, C. S. M. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. In: CARVALHO, M. V. C. de; MARQUES, E. S. A.; ARAUJO, F. A. M. *Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise*. Teresina: EDUFPI, 2020. p. 23–52.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

DAMASCENO, I. C. *O processo formativo de professores que ensinam Matemática dos anos iniciais para o ensino por apropriação de conceitos: “Quando vamos dar aula... nós temos que ter propriedade”*. 2022. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

DELARI JUNIOR, A. *Consciência e linguagem em Vygotsky: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. 2000. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.

ESPINOSA, B. de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ESPINOSA, B. de. *Tratado da reforma do entendimento*. São Paulo: Escala, 2007.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, p. 463–477, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>. Acesso em: 6 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>.

GONÇALVES, M. G. M. *Psicologia, subjetividade e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para Psicologia e para a Educação. In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura socio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. G. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 3, n. 2, p. 1–25, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51563>. Acesso em: 12 ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51563>.

MARQUES, E. S. A. *O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem-sucedidas na escola*. 2014. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MARQUES, E. S. A. *Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências socioafetivas de professores e alunos*. Parnaíba, PI: Acadêmica, 2020.

MARQUES, E. S. A.; OLIVEIRA, R. N. M. A pedagogia freireana perante a lógica das competências: um projeto de educação que nos ensina a ser mais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 30, e300068, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300068>.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41–50, 2014.

MARTINS, A. M.; OSTER, V. V.; SEHNEM, E. L. F. Cenário da formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil: avanços e fragilidades. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 128, e0254931, abr. 2025. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362025000300203&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 09 out. 2025. Epub 18-Jul-2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362025003304931>.

MARTINS, M. N. F. *Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar*: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 2019. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MERÇON, J. *Aprendizado ético-afetivo*: uma leitura spinozana da educação. Campinas, SP: Alínea, 2009.

OLIVEIRA, J. S. C. de. *Necessidades formativas e desenvolvimento profissional*: significações produzidas por professores em contexto de pesquisa-formação. 2024. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

PANIAGO, R. N. Desencanto pela docência no Brasil: desafio à formação inicial de professores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 16, n. 35, p. 1–17, 2023. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/18643>. Acesso em: 6 out. 2025.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCRUTON, R. *ESPINOSA*. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. *Momento – Diálogos em Educação*, v. 27, n. 2, p. 88–106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8312>. Acesso em: 6 out. 2025.

SOUSA, E. M. S. *Apropriação e objetivação dos conteúdos escolares no ensino médio*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

SOUSA, E. M. S.; MARQUES, E. S. A. Formação inicial e continuada de professores mediando o desenvolvimento da prática educativa: uma análise histórico-crítica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 14, n. 33, p. e13737, 2021. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/revtee/article/view/13737>. Acesso em: 6 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.13737>.

SOUZA, A. L. L. de; RODRIGUES, M. M.; MACÊDO, S. S. M. Negócios em jogo: a formação continuada de docentes na disputa de hegemonia em Campina Grande-PB. *Cadernos CEDES*, v. 45, e289617, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC289617>. Acesso em: 6 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC289617>.

STETSENKO, A. *The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education*. New York: Cambridge University Press, 2017. ISBN 978-0-521-86558-6.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642010000400007&script>. Acesso em: 26 maio 2012.

VIEIRA, A. D. M. O. B.; MARQUES, E. S. A. Educação, formação humana e atividade pedagógica: uma análise histórico-cultural. *Colloquium Humanarum*, v. 20, n. 1, p. 331–345, out. 2023. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4678>. Acesso em: 6 out. 2025.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Organização e tradução: Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/rtp.e.v22i1.47437>.

VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Manuscritos de 1929. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21–44, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha; Max Welcman. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003. Acesso em: 10 out. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Recebido em fevereiro de 2025
Aprovado em outubro de 2025