

ORGANIZADORES

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Mario Vásquez Astudillo

SABERES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERAÇÃO

**Formação e desenvolvimento
profissional na docência**



ORGANIZADORES

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Mario Vásquez Astudillo

SABERES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERAÇÃO

**Formação e desenvolvimento
profissional na docência**



I São Paulo I 2024 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S115

Saberes da pós-graduação em interação: formação e desenvolvimento profissional na docência / Organização Adriana Moreira da Rocha Veiga, Mario Vásquez Astudillo. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-144-4

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-144-4

1. Formação. 2. Saberes. 3. Desenvolvimento profissional. 4. Docência. 5. Pesquisa em educação. I. Veiga, Adriana Moreira da Rocha (Org.). II. Astudillo, Mario Vásquez (Org.). III. Título.

CDD: 370.7

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação docente – Pesquisa em educação

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em edição	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	bunny - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Cambria, Gobold Extra2, Gobold High
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizadores	Adriana Moreira da Rocha Veiga Mario Vásquez Astudillo

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willering
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Apresentação 10

Maria Isabel da Cunha

Prefácio..... 16

CAPÍTULO 1

Adriana Moreira da Rocha Veiga

**A bioecologia do desenvolvimento humano
na pesquisa em educação e na docência**.....20

CAPÍTULO 2

Amarildo Luiz Trevisan

Em busca da *filia* em tempos de catástrofes.....48

CAPÍTULO 3

Ana Carla Hollweg Powaczuk

**Movimentos da professoralidade:
contextos emergentes à docência**..... 61

CAPÍTULO 4

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

**Formação de professoras e professores
que ensinam matemática:
discussões a partir da perspectiva histórico-cultural**.....78

CAPÍTULO 5

Celso Ilgo Henz

**Pesquisa-auto(trans)formação
com professoras e professores:
a construção de caminhos outros**.....94

CAPÍTULO 6

Doris Pires Vargas Bolzan

Arquitetônicas formativas, docências e contextos emergentes.....	122
-------------------------------------------------------------------------	------------

CAPÍTULO 7

Luiz Gilberto Kronbauer

Hermenêutica filosófica e educação: Para a pesquisa e a formação de professores.....	142
-------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

CAPÍTULO 8

Helenise Sangoi Antunes

Laboratório de alfabetização: Uma contribuição para a formação de professores	158
------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

CAPÍTULO 9

Mario Vásquez Astudillo

Entorno digital da educação: Tendências e desafios na formação de professores.....	178
-----------------------------------------------------------------------------------------------	------------

CAPÍTULO 10

Valdo Hermes de Lima Barcelos

Educar na biologia do amar e do conhecer: contribuições da biologia-cultural de Humberto Maturana.....	199
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

CAPÍTULO 11

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Tânia Micheline Miorando

Por que políticas de formação sobre diversidades interessam aos professores?.....	221
----------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Sobre o organizador e a organizadora.....	236
--------------------------------------------------	------------

Sobre os autores e as autoras.....	237
-------------------------------------------	------------

Índice remissivo.....	241
------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

O livro apresenta contribuições dos professores pesquisadores da Linha de Pesquisa 1 (LP1) Docência, saberes e desenvolvimento profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria. As pesquisas vinculadas à LP1 tratam dos processos formativos na e para a docência nos diferentes níveis, etapas e modalidades, bem como nos diversos contextos educativos. De modo geral, consideram as relações históricas, sociais, políticas e culturais que auto/trans/formam e constituem o professor. Neste sentido, abarcam as trajetórias de formação, os saberes envolvidos, a aprendizagem docente e suas relações com o desenvolvimento profissional.

O Prefácio foi escrito por Maria Isabel da Cunha, notável pesquisadora sênior que tem sido mentora da Linha de Pesquisa 1 há vários anos, contribuindo com muita relevância para o desenvolvimento do Programa, de um modo geral e da linha, especificamente. O que escreveu ali representa o que tem nos ensinado: “A condição da importância do trabalho coletivo, tem sido um desses esforços, quebrando paradigmas culturais anteriores”.

Nos diferentes capítulos, os autores compartilham suas reflexões baseadas na síntese crítica dos resultados das pesquisas guarda-chuva de cada Grupo de Pesquisa. No capítulo 1, Adriana Moreira da Rocha Veiga expõe a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, de Urie Bronfenbrenner, abordagem ainda inédita nas Ciências da Educação e na Pedagogia no Brasil, representa um paradigma para o futuro. O Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia - GEPEPp elegeu esta abordagem como aporte teórico-metodológico, tendo em vista à compreensão mais ampla da criança no contexto escolar, microsistema importante para o seu desenvolvimento, é primordial para as aprendizagens em contexto. Define o conceito e aplicabilidade da ambiência bioecológica, referindo-nos aos contextos de engajamentos das crianças em atividades molares ou principais, cujas qualidades comportamentais são persistência temporal,

engajamento e significado para os envolvidos, nas quais encontram oportunidades para vivenciar diferentes papéis sociais e relações interpessoais, a partir das descobertas propiciadas pelo ser, sentir, querer e saber o mundo. A criança vai sentindo-se pertencente ao Planeta e ao Cosmos, cultivando o amor a si, ao outro e o cuidado com a natureza.

No capítulo 2, Amarildo Luiz Trevisan analisa como o acontecimento de uma catástrofe estabelece uma barreira que separa e isola os que foram impactados violentamente por ‘todos os outros’ da humanidade. O autor pretende apontar os aspectos atravancadores e, muitas vezes, impeditivos desse resgate, tomando como exemplo a tragédia ocorrida em Santa Maria (RS) em 2013, devido ao incêndio na Boate Kiss. A narrativa do trauma como possibilidade, fundamentada pelo olhar de Seligmann-Silva (2008), seria o instrumento vital para o resgate do indivíduo do campo do trágico, para uma espécie de renascimento pós-tragédia. A reflexão que procura chegar é relativa ao papel da educação no processo formativo-educacional de professores quanto à compreensão das características e formas de lidar com situações traumáticas. Por esse caminho, o autor acredita que tais acontecimentos não mais se repitam, porém, se ao contrário, não for possível evitá-los, interferir quanto à compreensão dos lugares delimitados pela tragédia/catástrofe, impulsionando o exercício dos papéis sociais sob a luz de uma filia.

Ana Carla Hollweg Powaczuk, no capítulo 3, aborda os movimentos da professoralidade e a tessitura da docência em contextos emergentes, destacando os processos que incidem na configuração e (re)configuração da atividade de produzir-se como professor. A discussão decorre da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: Educação Básica e Superior – GPDOC/ UFSM. A matriz teórica da investigação é a teoria histórico-cultural, em especial a teoria da atividade, aliando aos estudos sobre o cotidiano. A abordagem metodológica é qualitativa narrativa de cunho sociocultural, desenvolvida com professores da educação básica que atuam com comunidades em situação de vulnerabilidade social. O destaque está nos dilemas e desafios da docência em contextos de vulnerabilidade social intensificados pela pandemia, os quais se revelaram mobilizadores da reinvenção da docência.

A formação de professoras e professores que ensinam matemática a partir das discussões a partir da perspectiva histórico-cultural, é o tema do capítulo 4 da autora Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes. Considera a atividade de ensino como a materialização do trabalho do professor e a perspectiva de que é possível aprender sobre a docência como elemento de contribuição para o processo de humanização. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat - UFSM) desde 2009 vem desenvolvendo suas ações de ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva da teoria histórico-cultural. Neste contexto, o capítulo traz resultados de algumas destas pesquisas que podem contribuir com as discussões acerca da formação de professoras e professores que ensinam matemática, entendendo este processo como um movimento que parte de necessidades de apropriação de conhecimentos relativos à docência e ao seu objeto de ensino – conhecimento matemático. As investigações apontam elementos determinantes neste processo, tais como: compartilhamento, movimento lógico-histórico do conceito, significação e intencionalidade. Indicam, ainda, a relevância da constituição de espaços coletivos que subsidiem o enfrentamento aos desafios que a prática social do ensino apresenta.

No capítulo 5, Celso Ilgo Henz apresenta a pesquisa-auto-(trans)formação com professoras e professores. O texto configura-se como um registro re-criativo sobre as experiências do “Grupo de Estudos e Pesquisa Dialogus: humanização e auto(trans)formação com professoras e professores”. O mesmo traz como centralidade a perspectiva freireana de educação e sociedade, em processos de auto(trans)formação permanente com docentes da educação básica, graduandos e pós-graduandos, a partir de estudos e compartilhamentos de “experiência de vida e formação” (Josso, 2010) e (re)construções dialógico-reflexivas. Nestes diálogos, recorrentemente, as formações continuadas realizadas nas escolas normalmente são remetidas a palestras que pouco significam para a práxis educativa docente, assim como muitas pesquisas acadêmicas que são realizadas sobre eles, quase sempre sem nenhum retorno após concluídas. Essa realidade, ainda, dissonante entre a academia e o cotidiano das/nas escolas desafia-se à Palavração, em palavras do professor Henz, de ter a

ousadia de reinventar os Círculos de Cultura de Paulo Freire (1979), em aproximação com a Pesquisa-formação de Josso (2010). Assim, ousaram uma outra possibilidade com a proposta político-epistemológica alternativa de pesquisa e auto(trans)formação permanente com professoras, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. As pesquisas do grupo realizadas com essa propositiva têm comprovado autorias e auto (trans)formações permanentes significativas e de grande impacto nas escolas e na universidade, inclusive o empoderamento das/os colegas como autoras e autores de (re) construções teórico-conceituais e práxis de ensino-aprendizagens mais significativos para docentes e estudantes.

Dóris Pires Vargas Bolzan, no capítulo 6, apresenta os desafios da docência universitária a partir da compreensão das arquitetônicas formativas e dos contextos emergentes. Destaca como fundamental refletirmos acerca de tais contextos e suas implicações no desenvolvimento profissional do professor. As concepções acerca dos contextos emergentes resultam dos estudos que vêm sendo desenvolvido junto à Rede Sulbrasileira de Educação Superior. Esses novos contextos são provocados tanto por movimentos oriundos do contexto sociocultural, como pelo resultado da implementação de novas políticas e programas governamentais, como, por exemplo, a expansão e a democratização do ensino superior, a inclusão impulsionada por meio das ações afirmativas, assim como pelo avanço e pela disseminação das tecnologias digitais no cotidiano das Instituições de Educação Superior. Neste cenário, há muitos desafios que exigem (trans)formações no campo educacional, repercutindo em todos os níveis e modalidades de ensino, implicando em novos modos de refletir e produzir a docência.

No capítulo 7, Luiz Gilberto Kronbauer discute a hermenêutica filosófica e educação para a pesquisa e a formação de professores. Apresenta resumidamente seu projeto de pesquisa mais amplo que aborda a hermenêutica filosófica e suas relações diretas e indiretas com a educação no sentido amplo, de *Bildung*. Parte das obras completas de Gadamer e contempla diretamente o aprofundamento dos conceitos centrais de Verdade e Método e indica a produtividade dos

mesmos para a educação, seja para a pesquisa, a formação docente, a atuação e o desenvolvimento profissional nos diversos níveis. Visa abrir possibilidades de relações com temas de outros autores como a dialogicidade pedagógica em Freire, as narrativas biográficas auto formativas de Marie-Christine-Josso, e abrigar outros projetos de pesquisa, em torno da centralidade e da linguagem e a dialogicidade da educação. O diálogo vai se definindo a partir da estrutura do jogo e encontra analogia no conceito de “experiência hermenêutica”, que remete à primazia hermenêutica da pergunta. A partir desse projeto pretende-se desenvolver outros, mais específicos, sobre formação docente e atuação profissional.

Helenise Sangoi Antunes contribui com o capítulo 8, onde apresenta um trabalho articulado em prol da cidadania, entre Formação, Memórias e Alfabetização. Aborda as relações estabelecidas entre a formação de professores e as suas memórias sobre a alfabetização no que se refere às implicações no exercício da docência e conquista da cidadania. Cidadania entendida como a forma de ler e interpretar o mundo na qual estamos inseridos. Neste sentido, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização tem trabalhado com estas temáticas no sentido de ampliar o campo teórico e estabelecer as relações entre formação de professores, memórias e Alfabetização em especial nas escolas multisseriadas do RS.

Algumas das principais tendências e desafios na formação de professores analisa Mario Vásquez Astudillo no capítulo 9. Estamos vivendo uma clara tendência de incorporação das tecnologias digitais nos usos cotidianos das pessoas e várias delas são adaptadas para uso educacional. Dependendo dos valores e prioridades, a tecnologia pode amplificar nossa intencionalidade pedagógica para transformar atividades e ambientes de aprendizagem. Discute como se vem construindo, nas últimas duas décadas, a educação híbrida ou ensino híbrido na perspectiva de uma nova normalidade, de um “novo modelo de ensino tradicional”. A figura do professor é fortalecida no entorno tecnológico e seu papel está em processo de permanente transformação. As tecnologias geram ao mesmo tempo oportunidades, tais como

o hipertexto com novas formas de ler e escrever, onde o texto e a leitura recebem um novo impulso e este mesmo entorno digital gera transtornos mentais e comportamentais em nossos estudantes.

Valdo Hermes De Lima Barcelos, no capítulo 10, convida-nos à reflexão sobre o fazer docente tendo como referência epistemológica as proposições da Biologia-cultural de Humberto Maturana (1928-2021), para quem a conduta do(a) professor(a) deve ser de aceitação da criança como um ser legítimo, no presente e não como uma etapa de passagem para a vida adulta. A educação deve se assentar na emoção e não na razão. O que deve ser buscado é a ampliação da capacidade de reflexão da criança e não a transformação de seu ser, mas, sim, de seu fazer. O espaço educacional deve privilegiar a amorosidade e jamais a competição que, ao invés de aceitar o outro promove sua negação. As dificuldades de aprendizagem que a criança porventura demonstra não decorrem de uma incapacidade intelectual, mas, da negação do amor como a principal emoção da convivência. Isto se corrige restituindo à criança o espaço da emoção de amar e de brincar na liberdade.

No último capítulo 11, Valeska Maria Fortes de Oliveira e Tânia Micheline Miorando discutem as políticas de formação sobre diversidades propostas nos documentos construídos no ano de 2015, principalmente pela Resolução nº 02, de 2015. Tramam uma rede interinstitucional, as Instituições Federais de Ensino Superior, no Rio Grande do Sul, provocadas pelo fio que as une como professoras formadoras dos cursos de licenciaturas. A lente simbólica que colocam para pensar as questões da educação e da formação produziram um encontro teórico-epistemológico com o campo da pesquisa qualitativa e dela partem para uma investigação documental nos currículos dos cursos de licenciaturas em Matemática, Química, Física, Ciências Biológicas e Pedagogia, cursos presenciais, comuns às instituições em rede. Avaliam como resultados, perceber como os professores e os estagiários dos cursos mobilizaram ações e comportamentos, quando na formação para o trabalho nas escolas, o respeito à conquista do espaço na democratização da educação é parte incisiva da formação.

PREFÁCIO

Maria Isabel da Cunha

[...] é necessário ultrapassarmos uma percepção segmentada e individualizada do 'meu ensino' e da 'minha pesquisa', passando para o ensino e a pesquisa que coletivamente podem ser construídos em um lugar institucional em que trabalhamos.

Estas palavras escritas pelo Professor Niuvenius Paoli em 1988, após a grande mobilização cívica que a Constituinte de 1988 provocou nos meios acadêmicos, felizmente, foi em progressivos passos, sendo incorporada na cultura da universidade brasileira.

É certo que na época em que esse discurso foi produzido, nossas IES, salvo pequenas exceções, pouco desenvolviam pesquisas, explicitando uma trajetória em que o ensino, especialmente o de graduação, se constituía no seu principal objeto. O discurso da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão se espalhava como vento, sendo aceito e defendido como um *suleador* da universidade desejada e necessária. Sua força foi reconhecida quando a Lei Maior Constitucional incluiu essa premissa na definição dessa importante instituição no contexto da nova ordem social.

Desde então, presenciamos uma expansão imensa dos estudos de pós-graduação, partindo do pressuposto que, com recursos parcos, seria nesse nível de ensino que a relação ensino e pesquisa encontraria guarida.

As gerações que se sucederam acompanharam a expansão e redefinição do perfil da universidade brasileira, acompanhando um movimento internacional. Agências como a CAPES e CNPq tiveram seu fôlego reforçado e foram definindo os parâmetros de

qualidade através dos indicadores de avaliação, em consonância com o cenário internacional.

As atividades de pesquisa se expandiram substancialmente com o incentivo da carreira alicerçado na titulação de mestres e doutores. Não deixa de ser marcante a condição do Brasil que, em pouco mais de quarenta anos, dobrou a presença do ensino superior e assumiu a condição de protagonismo na formação de quadros pós-graduados, com forte repercussão na pesquisa. Incentivou essa atividade como componente curricular, buscando aumentar a possibilidade de que os princípios da pesquisa estivessem presentes também nos cursos de graduação.

A extensão, ainda que articulada na trilogia constitucional, tem tido mais dificuldade de ser incluída nas lides acadêmicas, ainda mais na perspectiva da sua indissociabilidade. Muito recentemente a legislação vem reforçando essa dimensão acadêmica, certamente pressionada pela sociedade que aguarda um protagonismo mais direto do conhecimento em sua vida cotidiana.

Vale compreender que a cultura acadêmica se movimenta com certa lentidão, uma vez que a instituição universitária é complexa e multireferencial. São os campos científicos com suas peculiaridades, os tempos e lugares da produção do conhecimento, as influências das políticas governamentais e do setor produtivo que impactam rumos e decisões que se transformam em iniciativas institucionais.

Entretanto, mesmo com esse reconhecimento, são visíveis os esforços para a incorporação de novas culturas que incidem nos Projetos Pedagógicos institucionais, impactando saberes e fazeres acadêmicos, cada vez mais complexos, tal como o cenário em que se originam.

A condição da importância do trabalho coletivo, tem sido um desses esforços, quebrando paradigmas culturais anteriores. Ainda que a carreira dos docentes e técnicos seja baseada especialmente

em feitos individuais, esses raramente não decorrem de ações institucionais partilhadas.

No caso da investigação, é preciso reconhecer a importância do direcionamento da CAPES e do CNPq, ao valorizar os Grupos de Pesquisa como referentes da possibilidade de produção de um conhecimento mais sustentado e amplo. Os programas de pós-graduação se articulam através de linhas de pesquisas, com base em determinadas temáticas que, por sua vez, envolvem professores pesquisadores com interesses convergentes. As linhas de pesquisa dão origem aos grupos de pesquisa, na medida em que a presença de estudantes dos diferentes níveis se tornou uma condição positiva na avaliação dos Programas.

Reconhecendo que essas iniciativas decorreram de políticas governamentais, é importante registrar que elas só se consolidaram pela aceitação da comunidade acadêmica, reconhecendo seus méritos e propriedades. Não há objeto de investigação que desconheça a complexidade de sua natureza e, portanto, pressupõem múltiplos olhares analíticos sobre si.

Portanto, é com muita alegria que me deparo com a produção deste livro, fruto exatamente dessas concepções e esforços. Organizado por Adriana Moreira Rocha Veiga e Mario Vásquez Astudillo apresenta a produção de docentes com seus estudantes, da Linha de Pesquisa *Docência, saberes e desenvolvimento profissional*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Sem dúvida, os leitores encontrarão nos diversos textos, estímulo para ampliação de seus conhecimentos e uma convocação ao pensamento ampliado sobre os temas em questão. Esses se constituem em elementos importantes para a qualidade da educação brasileira, proporcionando que a docência e a prática pedagógica desenvolvida na universidade e nas redes escolares são reconhecidas como chaves para uma educação de qualidade.

Convido os leitores a percorrerem cada texto e suas contribuições. Desejo que elas tragam acréscimos de saberes, mas, principalmente, produzam a vontade de continuar as trilhas investigativas que caracterizam alternativas democratizantes.

E que os estudos sirvam para proporcionar experiências concretas de formação, tendo como referência tanto o contexto cultural em que os docentes se encontram, como o próprio quadro teórico que imprime direção às práticas.

REFERÊNCIA

PAOLI, Niuvenius. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. São Paulo: **Caderno CEDES** nº 22, 1988, p.27-52.

1

Adriana Moreira da Rocha Veiga

**A BIOECOLOGIA
DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO NA PESQUISA
EM EDUCAÇÃO
E NA DOCÊNCIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-144-4.1

INTRODUÇÃO

As investigações desenvolvidas e coordenadas pela autora deste capítulo no GEPEPp - Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia, envolvem linhas de pesquisa em dois programas de pós-graduação, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): linha de pesquisa *Docência, saberes e desenvolvimento profissional*, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e a linha de pesquisa *Gestão pedagógica e contextos educativos*, no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG). Nesse espaço de interlocução científica e pedagógica, amplia-se a visão sistêmica do desenvolvimento humano ao introduzir novos referenciais para compreender a formação, a docência e os processos de ensinar e aprender. Dentre estes destaca-se o *Paradigma e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento* e o *Modelo de estudos Pessoa -Processo -Contexto -Tempo (PPCT)*, de Urie Bronfenbrenner¹ (1974, 1979, 1990, 1992, 1995, 1996, 1998, 2001, 2004, 2011).

Ao longo da sua vida como professor pesquisador analisou paradigmas no estudo e teorização do desenvolvimento até propor

SUMÁRIO

- 1 Urie Bronfenbrenner, psicólogo americano nascido em 29 de abril de 1917, em *Moscou, Rússia, URSS* e falecido em 25 de setembro de 2005, *Ithaca, Nova York, EUA*. A sua família se mudou para os Estados Unidos quando ele tinha seis anos. Mais tarde, ele estudou música e psicologia na Universidade de Cornell, onde recebeu o diploma de bacharel em 1938. Dois anos depois, na Universidade de Harvard, obteve o mestrado em educação e, em 1942, o doutorado, em psicologia do desenvolvimento na Universidade de Michigan. Serviu como psicólogo militar durante a Segunda Guerra Mundial e mais tarde foi professor assistente na Universidade de Michigan. Em 1948 mudou-se para Cornell, onde foi professor de desenvolvimento humano e fundador do Programa Federal Head Start, aprovado em 1965 para fornecer educação, saúde e outros serviços de apoio às crianças pobres. Quando Bronfenbrenner era criança, seu pai, um neuropatologista, muitas vezes apontava a interdependência entre os organismos vivos e seus arredores. Esses exemplos concretos foram expandidos em teorias sobre a ecologia do desenvolvimento humano e foram desenvolvidos durante a pesquisa de campo intercultural, conduzida por Bronfenbrenner na Europa, URSS, Israel e China. Recebeu honras e prêmios nacionais e internacionais por seu trabalho, incluindo vários títulos honorários e convites para contribuir com duas forças-tarefa presidenciais dos EUA. Ele também foi homenageado pela *American Psychological Association* com a criação do Prêmio Urie Bronfenbrenner por Contribuição Vitalícia à Psicologia do Desenvolvimento a Serviço da Ciência e da Sociedade (Gistralp; Zierten, 2021. Tradução nossa).

o Paradigma Bioecológico. Em decorrência, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) viria a destacar-se como precursora da visão sistêmica para a compreensão dos processos de desenvolvimento vividos pela pessoa nos diferentes contextos em que se encontra ao longo da vida, por eles sendo influenciada e os influenciando em constante interação, materializadas nas atividades de participação conjuntas, nos papéis desempenhados e nos modos peculiares das relações com/entre as pessoas.

Urie Bronfenbrenner torna-se conhecido no meio acadêmico brasileiro mediante a liderança e profícua produção científica² do Professor Doutor Ruy Jornada Krebs e àquelas por ele orientadas, no Laboratório de Desenvolvimento humano³, no Centro de Educação Física e Desportos – UFSM, após o seu pós-doutorado na Indiana University, EUA. Vários estudos (Copetti, 1996; Ramalho, 1996; Krebs; Berleze, 2009; Trevisan, 1997; Nobre; Bandeira; Valentini, 2016), relacionam atividades motoras, habilidades motoras, crescimento físico, interações e atributos sociais observados em crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental, como elas interagem em diferentes ambientes; contextos de desenvolvimento e o processo interativo da criança com necessidades especiais; fatores ambientais que interferem no desenvolvimento motor e social de bebês e crianças; o cotidiano infantil, contexto familiar e escolar e a falta de atividades motoras.

A Teoria Bioecológica define e as *peessoas em desenvolvimento e no-contexto*. Permite enfatizar as particularidades do desenvolvimento vivenciadas pelas pessoas em contextos definidos e não os *déficits* encontrados, por exemplo, em função da comparação entre pessoas oriundas de contextos culturalmente diferentes. Considera-se, então, que a *Teoria Bioecológica*:

- 2 Considera-se a importância de várias publicações de Ruy Jornada Krebs (1995a; 1995b; 1996; 1997; 1999; 2001; 2003; 2007; 2009; 2009) e póstumas, em sua homenagem (Tani, 2011; Vieira, *et al.*, 2018; Copetti, *et al.*, 2021).
- 3 Teve-se o privilégio de participar neste Laboratório inter e transdisciplinar, como acadêmica do Mestrado em Educação (1994, 1995, 1996), onde o Prof. Krebs também orientava, e como Professora Substituta do CEFD, no período de 1995 a 1996.

Implica o estudo científico da interação mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo ativo, em constante crescimento e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo esse processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram (Garbarino; Abramowitz, 1992, p. 37).

No *Paradigma Bioecológico* abriga-se a *Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano* baseando-se em um modelo que estuda as interações recíprocas e persistentes em diferentes contextos, próximos e distantes da pessoa. São esses movimentos que dinamizam o desenvolvimento, a partir das interrelações entre quatro fatores: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo – PPCT, o *Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano*.

A seguir propõe-se a compreensão destes termos - paradigma, teoria e modelo, para que se esclareça não se tratar de pensamento estruturalista e inadequado aos propósitos da educação contemporânea, como campo de estudos e de práticas.

Thomas Kuhn em sua obra *As estruturas das revoluções científicas*, define o termo paradigma, o qual Moraes (2012, p. 31) entende como: “uma realização científica de grande envergadura, de base teórica e metodológica convincente e sedutora, e que passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade”. Corroborar-se com Kuhn (2017, p. 220):

[...] o termo “paradigma” é usado em dois sentidos diferentes. De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra cabeças da ciência normal.

O *paradigma* torna-se importante para o estudo e a compreensão da realidade na pesquisa em educação; também o alcance da complexidade das questões de estudo e da realidade educacional.

Morin (2000, p.25) aponta que o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles.

A conceituação a partir da realidade, sempre provisória, orienta os procedimentos da investigação; estes conduzirão a um tipo de conhecimento da realidade estudada e, avançando em complexidade, os procedimentos vão sendo depurados. Quanto mais depurados os procedimentos, mais elaborado o conhecimento - embora sempre aberto às incertezas - âmago da questão epistemológica.

[...] Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo. De qualquer forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável (Morin, 2000, p. 31).

Aprender a trabalhar com *modelos de estudo* que nos convocam à mudança, parece-nos viável na educação como campo de estudos e práticas. É importante sublinhar que o *modelo* conceitual representa uma ideia, construída acerca de dado fenômeno, elaborado a partir das teorias que serão testadas na sua aplicação, sem fechar-se possibilidades ou, ainda, necessidades emergentes da realidade e/ou fenômeno estudado. Sublinha-se que o *modelo* conceitual não segue uma concepção estruturalista, mas sim complexa, porque a articulação das ideias e conceitos foi conduzida pelo *princípio da complexidade* como pensamento perscrutador, investigador (Morin, 2000).

O GEPEPp, ligado aos Programas de Pós-graduação em Educação e em Políticas Públicas e Gestão Educacional encontrou na abordagem bioecológica o aporte teórico-metodológico para os estudos e práticas, e as condições favoráveis para

a *investigação-formação*, verbete transcrito da Enciclopédia Universitária (Morosini, 2006).

Investigação-Formação: compreende-se como sendo um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no exercício da docência, planejado e dinamizado por meio da investigação-ação, constituindo-se concretamente em investigação-formação. As interfaces entre investigação e prática profissional ocorrerão por meio de um continuum de “ações, reflexões, decisões e inovações/ações”, em espirais ascendentes, que têm como base impulsionadora o diagnóstico e a modelagem dinâmica de atividades individuais e/ou coletivas, que são avaliadas em processo reflexivo e dialógico. Nesse processo, uma comunidade ativa vai se constituindo na interação, seja em ambiente de partilha presencial ou virtual. [...] Notas: pensar a prática investigativa como um processo formativo, conduz à aprendizagem de como fazê-la, favorecendo o desenvolvimento dos profissionais envolvidos no processo. Cada fase cíclica é uma nova proposta para ser investigada e é o meio pelo qual se configura o trabalho cotidiano, ativando-se recursos mediadores auxiliares e sociais. [...] Termos relacionados: investigação-ação; comunidade investigativa (Maciel, 2006, p.387-388).

Nessa direção, O *modelo biossistêmico* de pesquisa em educação que se apresenta, deu suporte para os *Grupos de investigação-formação* (GIF) no GEPPEPp. Atualmente, estão sendo dinamizados os seguintes *Grupos de Investigação-Formação*: GIF Educação Infantil e GIF Ensino Fundamental, dentre os quais, pesquisadores doutores (7) e mestres (8), bem como diversos estudantes de diferentes níveis acadêmicos, professores e gestores das redes públicas e particulares. Essa mobilização organizada tem o intuito de compartilhar experiências e saberes na re-aprendizagem da/na docência, ressignificando as concepções existentes e aprendendo novos fazeres-saberes, e saberes-fazer, contribuindo para o desenvolvimento profissional “no e para” o ofício de ser professor e professora.

O *Paradigma Bioecológico*, a *Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano* e o Modelo PPCT, constituem o que Maciel (2006, p. 389) denomina modelo biossistêmico de Investigação.

Modelo Biossistêmico de Investigação: seu construto fundamental se encontra em uma abordagem multirreferencial que estuda a multidimensionalidade do ser humano e o seu entrelaçamento com o ambiente. Compreende primeiramente a pessoa e suas idiossincrasias, a multiplicidade e interconexões dos contextos nos quais está envolvida em seu percurso vital e os processos implícitos, sobretudo os processos proximais, que estabelecem uma tendência em seu desenvolvimento [...].

Nas notas do verbete, a autora esclarece que o *modelo biossistêmico* pressupõe a compreensão da condição humana e suas possibilidades de evolução (auto) organizativa, da molécula para o átomo, tendo este, em sua ínfima parte, a essência do todo. Esta compreensão assume o *pensamento complexo* como paradigma que permite a interlocução com o *paradigma bioecológico* e o *modelo Pessoa/ Processo/Contexto/Tempo (PPCT)* (Bronfenbrenner; Morris, 1998; Bronfenbrenner, 2011), ou seja, um *modelo biossistêmico de investigação-formação*, aplicável ao indivíduo, ao grupo e às organizações.

HORIZONTES TEÓRICO-CONCEITUAIS

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento” postulada por Urie Bronfenbrenner, apresenta estudos ainda inéditos na Educação sobre os processos de desenvolvimento humano, abordando interações recíprocas, significativas e persistentes entre as quatro dimensões: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo que representam o *Modelo PPCT*, o qual dá orientativa para a imersão investigativa da realidade educacional e das pessoas que ali se encontram.

A circularidade do pensamento coloca a funcionalidade do *sistema cognição-afetividade* no centro da *interação organismo-ambiente*, sendo ambos *processos bioecológicos de*

desenvolvimento compreendidos na teoria de Urie Bronfenbrenner (2011) e na base do constructo encontram-se os efeitos positivos do Modelo PPCT nos contextos educativos, propondo um conjunto de mudanças essencialmente pedagógicas (ambiências), as quais sobressaem como *contextos primordiais* de desenvolvimento e aprendizagem.

Ambiência foi um constructo surgido a partir da observação natural na educação básica e depois na educação superior (Maciel 1995, 2000). Observou-se que a psicodinâmica da interrelação “eu, o mundo e o outro” vai constituindo-se positivamente a partir das condições objetivas, intersubjetivas e subjetivas geradas nas experiências. A compreensão de ambiência (Maciel, 2009) definiu o horizonte para considerar o processo de desenvolvimento bioecológico na interação recíproca e complexa de um ser ativo com outros seres ativos e o ambiente (Bronfenbrenner; Ceci, 1994),

Levando isso em conta, o constructo de *ambiência* também pode ser compreendido como *ambiência bioecológica*, constituída como contextos de engajamento em atividades com interações recíprocas, significativas e persistentes, desenvolvidas com/pelas crianças, no qual encontram oportunidades para vivenciar diferentes papéis sociais, construídos a partir das descobertas propiciadas pelo ser, sentir, querer e saber o mundo.

As *ambiências bioecológicas*, estudadas e apresentadas na tese de Doutorado *Ecologia do Desenvolvimento Humano: Movimentos e Construção da Ambiência Bioecológica na Educação Infantil do Campo*, autoria de Carina Avinio e orientação nossa.

Observarmos na prática o que Bronfenbrenner tão claramente expressa na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, realmente representa um paradigma, ao nosso ver pedagógico também, pois nos mostra o mundo infantil em movimento, dinamizado pela cognição em contexto, processo imbricado de afetividade, pelo outro e pelo mundo. As ambiências bioecológicas são excepcionalmente positivas para as crianças e para as professoras, permitindo

que vivenciemos diversas realidades. As ambiências bioecológicas configuram um microssistema desenvolvente, constituído de relações interpessoais saudáveis, de atividades prazerosas e marcantes e, ainda, possibilitam a vivência de papéis, em jogos protagonizados pelas crianças em seus ambientes favoritos (Avínio, 2019, p. 130).

O termo *Ambiência Bioecológica Sustentável* foi definido como:

Espaços interativos, atividades significativas e vivências de papéis sociais, construídos a partir das descobertas das crianças propiciadas pelo ser, sentir, querer e saber o mundo. Inscrita na Bioecologia do Desenvolvimento Humano, a Educação Infantil conecta-se ao Holo, o Todo, do qual cada criança deve sentir-se pertencente, cultivando o amor e cuidado ao Planeta e à natureza da qual faz parte (Avínio; Veiga, 2019, p. 146).

A proposta das *Ambiências Bioecológicas Sustentáveis*, afirma Avinio (2019, p. 146), está se tornando referência para a educação infantil, a partir da sua implantação na Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte. Antes mesmo da conclusão da Tese, a escola já participava nos eventos de formação da Rede de Educação Municipal, com relatos de experiência de boas práticas, palestras em seminários internacionais; visitações das escolas Municipais para conhecer a proposta pedagógica e convites das gestoras das próprias escolas do município para contar um pouco da construção do Projeto Pedagógico, tendo como foco principal o desenvolvimento da criança nas ambiências bioecológicas sustentáveis.

As *ambiências bioecológicas* potencializam os *processos proximais*⁴ e reorganizam os *contextos primordiais*⁵, permitindo que a

4 Os processos proximais são compreendidos por Bronfenbrenner; Morris (1998) como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (p. 994).

5 O Contexto primordial promove a observação e o comprometimento em atividades molares e conjuntas, gradativamente mais complexas, com a orientação direta de alguém que já possui competências e conhecimentos que ela ainda não possui e com quem ela tenha uma relação afetiva positiva.

Educação Infantil e o Ensino Fundamental em seus primeiros anos, trabalhem a concepção do Holo (Todo), do qual a criança precisa se sentir pertencente, cultivando o amor a si, ao outro e o cuidado com o Planeta e a natureza da qual faz parte. As “ambiências bioecológicas” estimulam a reciprocidade entre as crianças e o ambiente e, nesse movimento, são produzidos processos proximais, potencializando os atributos pessoais e os contextos vivenciais (casa, escola, comunidade etc.). Semelhante movimento ocorre nas zonas potenciais de desenvolvimento (Vigotsky, 2007) que por meio da mediação semiótica e social estabelecem uma relação dinâmica entre desenvolvimento e aprendizagem.

A investigação bioecológica do desenvolvimento de crianças e adolescentes significa compreendê-los como *peças em desenvolvimento e no-contexto*. Possibilita que sejam enfatizadas as particularidades do desenvolvimento nos comportamentos evidenciados em indivíduos e grupos, os quais se encontram em um contexto definido. Assim, desconsidera *déficits* em função da comparação com crianças e adolescentes que se desenvolvem em contextos culturalmente diferentes.

Tal fato é de importância para as pesquisas na área da educação, na medida em que permite-nos abordar de modo direto os processos proximais, as pessoas em interação e em desenvolvimento, os contextos escolares e ainda o tempo vital (pessoa) e histórico-social (comunidade), todas dimensões relevantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida.

Entende-se por *desenvolvimento* na Teoria Bioecológica, o *processo que envolve estabilizações e mudanças das características biopsicossociais da pessoa, não apenas ao longo do ciclo de vida, mas também através das gerações*. Trata-se, portanto, de uma visão de homem integral: corpo, mente e espírito, constituindo-se em sociedade, vistas teoricamente como sistemas que influenciam e são influenciados pela pessoa em desenvolvimento. Para a criança e o jovem, por exemplo, é natural que o seu microssistema esteja muito relacionado à vida escolar e acadêmica, como atividade principal

nessa fase vital. Outro microsistema que pode ser importante no desenvolvimento da criança e do jovem é a participação em grupos e atividades ligadas à religião adotada pela família. Outro contexto significativo pode ser a participação em grupos de escotismo, permitindo experiências no contato com a natureza e relações interpessoais movidas em valores humanos.

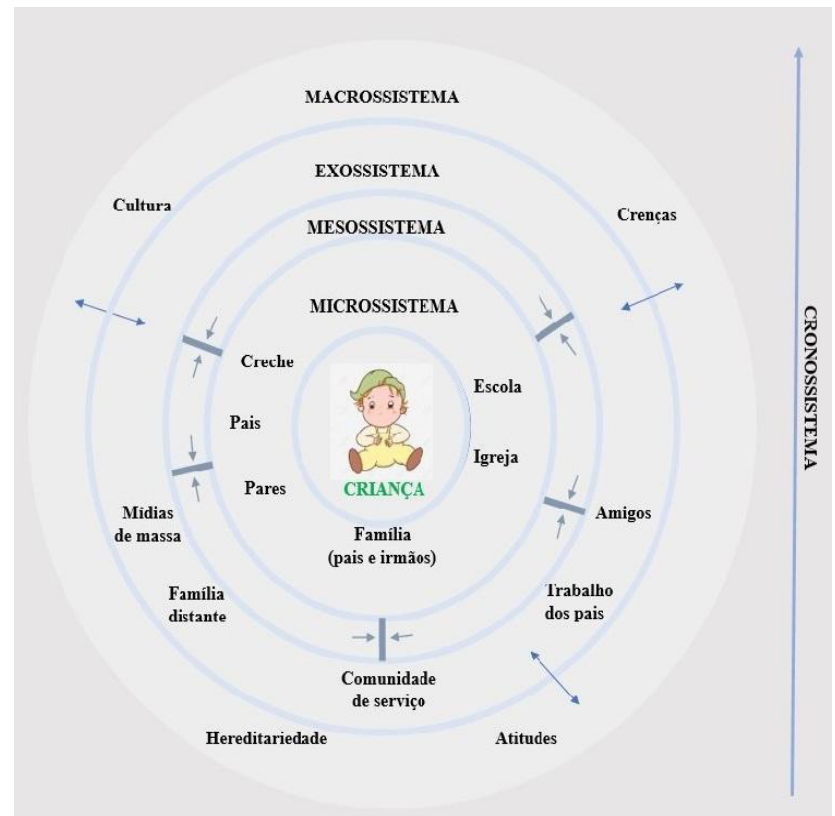
A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano é resultante das novas proposições apresentadas por Bronfenbrenner (2005), em um modelo que contempla os contextos de desenvolvimento da pessoa como sistemas de círculos concêntricos⁶ (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema), interdependentes e em recíproca interação. Esse modelo permite-nos novos olhares e escutas: aos movimentos entre os processos proximais enquanto ocorrem nos contextos educativos; às pessoas neles inseridas e as atividades que produzem, todos estes aspectos relevantes para a compreensão do sistema cognição e afetividade, em contexto.

O centro representa a pessoa em desenvolvimento (criança) no contexto em que se encontra, denominado *microsistema*; sempre o contexto em que a pessoa se encontra denomina-se microsistema. Neste contexto ocorre o movimento da vida: atividades molares, contínuas e significativas, e as moleculares, mais passageiras e menos significativas; as relações interpessoais em participações conjuntas e consentidas pelo sujeito e o equilíbrio dos papéis vividos, na construção da sua identidade. O contexto em que a pessoa se encontra é cercado por outros círculos concêntricos, direta ou indiretamente: *mesossistema*, *exossistema* e o *macrosistema*; o *cronossistema*, passando todos eles, identificado como a vida pessoal, porém datada historicamente e influenciada pela sociedade em que se encontra.

6 A imagem da Matrioska, boneca de madeira ou porcelana típica da cultura russa, estava na mente de Bronfenbrenner (2005), colhida das lembranças da sua infância, vivida até os nove (09) anos de idade, na bela Rússia de seus antepassados. A boneca russa contém no seu interior cinco bonecas, uma dentro da outra. Retirando-se as partes superiores e olhando-se de cima, tem-se a imagem dos círculos concêntricos com a boca menor no meio, representando a Pessoa em desenvolvimento.

Considerando estes fatores, Bronfenbrenner (1996) propôs o *design ecológico* apresentado na Figura 1, como modelo aplicável de investigação das estruturas e elementos do ambiente que podem ser observados e analisados.

Figura 2 - Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner



Fonte: Bronfenbrenner's bioecological model Source: Adapted from Bronfenbrenner's bioecological model, design by Adam Stranberg. (Gromek, 2018) [Tradução da autora].

DIMENSÕES BIOECOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano explica essas interações a partir do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, permitindo o estudo e a compreensão do desenvolvimento a partir de uma dinâmica sistêmica que interliga o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo – as dimensões bioecológicas do desenvolvimento.

O modelo bioecológico configura-se na relação Pessoa-Processo-Contexto-Tempo (PPCT). Essas dimensões também constituem a base para o desenho de pesquisa, permitindo a investigação da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fatores determinantes do desenvolvimento do indivíduo, assim como as questões do tempo. A seguir, são apresentadas as características de cada dimensão para descrição, pois eles funcionam de um modo integrado.

O [P] Processo é considerado por Bronfenbrenner (1992) como o conceito central no Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano. O Processo envolve formas particulares de interação entre organismo e ambiente, denominados de *processos proximais*, relacionando-se com as interações em diferentes níveis. É constituído, provavelmente, a partir dos papéis desempenhados e das atividades diárias da pessoa. Para ser efetiva e influenciar o desenvolvimento, as interações devem ocorrer em bases bastante regulares, em períodos estendidos (persistência temporal). As formas duradouras de interação no ambiente imediato movimentam os processos proximais.

Os *processos proximais* exercem papel central no desenvolvimento, abarcando as diferentes formas de interação entre as pessoas e os ambientes, sendo, portanto, uma função do processo relacional específico. Os processos proximais são definidos como formas particulares de interação entre *organismo e ambiente*, cada vez mais

complexas, operando ao longo do tempo e significando os principais motores do desenvolvimento. “[...] se os processos proximais são os motores do desenvolvimento, são as características da pessoa e do contexto que fornecem o combustível necessário e a maioria do direcionamento. Entretanto, no final, o que importa é o destino alcançado”. (Bronfenbrenner; Ceci, 1994, p. 584, tradução nossa).

Ao educador, à educadora, é importante o olhar bioecológico em relação ao(s) grupo(s) de estudantes sob a sua orientação, mas também em relação a cada indivíduo. Isso significa estudar e compreender as atividades realizadas pelo estudante, os pares envolvidos nelas, os objetos e símbolos disponíveis, além do sentido atribuído às experiências. Este conjunto de atividades, pares e sentidos, são colocados em movimento no processo proximal (Bronfenbrenner, 1995b). O processo proximal envolve integralmente a interação pessoa-ambiente de forma imediata. Dentro dos processos proximais, destaca-se o envolvimento progressivo da pessoa em interações cada vez mais complexas e frequentes, cujo resultado para o desenvolvimento é dependente da interação entre o Processo e as demais dimensões (Tempo, Pessoa e Contexto), alinhadas e encaixadas.

Esta primeira compreensão traça a trajetória do processo de desenvolvimento da pessoa na relação com o meio ambiente, compreendido como os contextos nos quais vive ou dos quais recebe influência, no transcorrer da história pessoal (Tempo Vital) e da história histórico-social (Tempo Social). As próximas dimensões contribuem para a construção desse conhecimento.

A [P] Pessoa é observada a partir do fenômeno de persistência e de mudança no ser, no decorrer da sua existência humana influencia o seu desenvolvimento. Características pessoais, como gênero ou cor da pele, podem influenciar na maneira pela qual outros lidam com essa pessoa. Também influenciam os valores e as expectativas que se têm na relação social, as qualidades pessoais e como estas podem nutrir ou, ao contrário, romper os processos de

crescimento psicológico. É preciso sublinhar que nenhuma característica da pessoa existe ou exerce influência sobre o desenvolvimento. No desenvolvimento bioecológica, tudo acontece e interage de modo dinâmico e sistêmico.

Os *atributos da Pessoa*, de acordo com Bronfenbrenner; Morris (1999), atuam como fatores de desenvolvimento; são eles: as disposições, os recursos (competências) e as demandas. As *disposições* são as características da pessoa com maior probabilidade de influenciar, positiva ou negativamente, o desenvolvimento futuro. Esses comportamentos podem dar início e manter em movimento processos proximais; também interferir ativamente, atrasar ou impedir processos proximais.

Os *recursos* configuram-se como habilidade, experiência e conhecimento para que os processos proximais se efetivem nas diferentes fases de desenvolvimento. São características que por si próprias não representam qualquer disposição seletiva para a ação, porém constituem ativos e passivos biopsicológicos que influenciam a capacidade para o organismo se ocupar efetivamente nos processos proximais.

As *demandas*, são características pessoais que influenciam o desenvolvimento pela capacidade de promover ou, por outro lado, desencorajar reações dos ambientes ou grupos sociais; podem impedir ou favorecer processos de crescimento e desenvolvimento e convidam ou desencorajam reações ao contexto social, podendo nutrir ou romper a operação de processos proximais.

A partir de uma tomada de consciência de si, das disposições, recursos e demandas que se possui como pessoa em desenvolvimento, pode-se redimensionar o autoconhecimento e estabelecer metas em direção à autoformação pessoal e profissional. O olhar à pessoa aprendente, pode-se perceber os limites e possibilidades físicas, psíquicas, sócio emocionais e espirituais para que se reúna ferramentas de autorrealização e se caminhe para novos horizontes.

Esses fatores permitem conhecer o outro, principalmente quando a intenção é interagir como mediador, por exemplo, na interação professor-aluno. Quais processos proximais? O que o estudante já sabe fazer sozinho? O que ele pode saber se eu o apoiar? A análise dos atributos pessoais pode ajudar na construção de possíveis respostas.

A dimensão [C] Contexto refere-se ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais. Este meio ambiente global no qual o indivíduo se desenvolve, é organizado em vários ambientes, desde os mais imediatos, nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, até os mais remotos, nos quais a pessoa nunca esteve, mas que se inter-relacionam e têm o poder de influenciar o transcurso do desenvolvimento humano.

O ambiente bioecológico/contexto é um sistema de estruturas agrupadas, independentes e dinâmicas, tendo como referência o ambiente imediato em que se encontra a pessoa em desenvolvimento. Lembrando dos círculos concêntricos, os níveis de relações sistêmicas são: microsistema, exossistema, mesossistema, macrosistema e cronossistema. Estes níveis são detalhados a seguir.

O primeiro nível, o *microsistema*, é efeito das influências proximais – do ambiente e do organismo. Este nível mais “interno” de intercomunicação, onde se encontra o indivíduo, inclui as relações familiares, as relações na sala de aula entre colegas e com os professores. Nas relações da pessoa com os amigos, principalmente nos espaços livres, salientam-se as normas desenvolvidas entre os pares, comportamentos sociais, competência social, por sua vez coexistindo com uma esfera relacional mais abrangente que define disciplina, expectativas, regras e recompensas etc.

Para Bronfenbrenner e Morris (1999), o microsistema consiste em um *padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais*, experienciados pela pessoa em desenvolvimento, em um ambiente, face-a-face com características físicas, sociais e simbólicas

particulares que promove, permite ou inibe o organismo em atividades progressivamente mais complexas, em interação com o ambiente.

As *relações interpessoais* ocorrem em díades e tríades (ou mais) de interação, como efeitos de primeira ordem: observacional - observação natural, cuidadosa e continuada do que o outro participante está executando; realização conjunta de alguma atividade, entre dois ou mais participantes; interferência, influência de cada participante e construção de afetos; relações face-a-face, estáveis e significativas; interação primária - os efeitos da interação continuam presentes, mesmo quando os participantes não estão juntos.

As *atividades* podem ser molares (com persistência temporal e significância) ou *moleculares*, com efeitos indeléveis (não deixam sinais no tempo nem na experiência humana). Caracterizam-se no cotidiano, envolvendo pessoas, particularmente as crianças que se engajam nas brincadeiras: entre crianças, entre crianças e professor/a, interações pais-filhos, interações parentais.

Os *papéis sociais* podem caracterizar-se a partir do reconhecimento de si e do outro; da diversidade de posições no grupo com equilíbrio de poder; da experiência de liderança em sua expertise, ou seja, em situações que o indivíduo domina ou tem competências para dominar ou solucionar.

Para Bronfenbrenner (1979), as relações interpessoais para exercerem o seu papel no microsistema precisam apresentar: a) *reciprocidade*, b) *equilíbrio de poder* e c) *relação afetiva*; permitindo ao microsistema manter-se estruturado e o desenvolvimento humano saudável. As formas de interação social em casa, no trabalho, na escola/universidade ou em ambientes próximos à pessoa, estão alicerçadas nestas três características da interação, perpassando os três elementos do microsistema (relações interpessoais, atividades e papéis).

A *reciprocidade* está centrada no processo proximal emergente da relação entre duas ou mais pessoas que se retroalimentam na interação, gerando vínculo motivador que auxilia a perseverarem e a se engajarem em padrões de interação cada vez mais complexos. As relações recíprocas nos grupos familiares, escolas e instituições precisam ser qualificadas, visto que incrementam os processos proximais. Entretanto, mesmo havendo reciprocidade, um dos integrantes da relação pode ser mais influente do que o outro, colocando a mesma em desequilíbrio.

O *equilíbrio de poder* se refere ao modo da distribuição da liderança na relação, sendo importante estabelecer o equilíbrio porque estimula a pessoa a aprender a lidar com diferentes relações de poder; e na situação ótima para a aprendizagem e o desenvolvimento, gradualmente é alterado em favor de cada integrante da relação. Na família e no ambiente educacional, por exemplo, os pais, diretores e monitores exercem maior poder (liderança) na relação do que os estudantes, embora deva ser alterada gradativamente com o amadurecimento e autonomia no processo de aprendizagem.

A *relação afetiva* define a qualidade socioemocional da interação, possibilitando o desenvolvimento de sentimentos de uns para os outros; podendo ser, simultaneamente, positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos. As relações afetivas positivas e recíprocas no início, serão cada vez mais positivas, facilitando o ritmo do desenvolvimento. Deve-se considerar o afeto presente nas relações entre os integrantes de um grupo, tanto entre as crianças e adolescentes, quanto entre estes e seus monitores. A dimensão afetiva é parte inerente das relações humanas e elemento propiciador de desenvolvimento e de aprendizagem, sendo indispensável na cognição em contexto.

Ainda, no microssistema, encontram-se o contexto primordial e o contexto secundário de desenvolvimento, atuando de modo inter-relacionado.

O *contexto primordial* de desenvolvimento é aquele em que a pessoa pode observar e comprometer-se em atividades conjuntas gradativamente mais complexas, com a orientação direta de pessoa ou pessoas que já possuem competências e conhecimentos que ela ainda não possui e com quem ela tenha uma relação afetiva positiva. Por exemplo, a aprendizagem formal ocorre a partir da escola e a qualidade da relação entre o estudante e o professor (es) é vital.

O *contexto secundário* de desenvolvimento é aquele em que são dados o encorajamento, as condições e as oportunidades para a pessoa realizar, sem orientação direta, aquilo que já desenvolveu no contexto primordial. A revisão e o aprofundamento dos estudos escolares em casa, com o apoio dos pais, é um contexto secundário de aprendizagem importante para o desenvolvimento e aprendizagem. O *contexto secundário de desenvolvimento* é exageradamente desvalorizado, com prejuízo para o desenvolvimento da autonomia de cada um. A quase ausência desse contexto secundário acaba por injustamente responsabilizar o contexto primário pelas características dos jovens atuais. É preciso que outras vivências reforcem o que se aprende no contexto primordial, estabelecendo novas conexões cognitivas e afetivas.

Enfim, os microssistemas são contextos mais imediatos, onde as relações ocorrem em maior proximidade, pois os indivíduos participam diretamente. Incluem-se os contextos nos quais as pessoas estabelecem relações face a face, com a família, a escola, o trabalho, os amigos etc. As pessoas com quem estabelecemos relações nestes contextos têm uma poderosa influência na nossa forma de ver o mundo e de nos comportarmos, do mesmo modo, influenciam os contextos em que se encontram. No seio dessas relações com as pessoas, mas também com os objetos e os símbolos presentes nos ambientes, aprende-se a reconhecer e a utilizar esses objetos e símbolos, a construir significados, bem como modos de ser, estar e fazer. Aprende-se a experiência de si e do outro.

O segundo nível, mesossistema, parte da observação de que os ambientes do microsistema são múltiplos. Neles vamos construindo redes de relações, sendo necessário reconhecer e compreender a sua influência nos diferentes contextos. A relação estabelecida entre contextos componentes do microsistema constitui o mesossistema. A *transição ecológica* é um conceito importante neste sistema, pois significa a transição da pessoa de um microsistema para outro, compondo o mesossistema. Envolve o conhecimento e a participação em diversos ambientes (a família nuclear e extensa; a escola; a vizinhança etc.), consolidando diferentes relações, exercitando papéis específicos dentro de cada contexto processo de socialização e promovendo o desenvolvimento. Assim, o mesossistema de uma criança pode se constituir, por exemplo, do núcleo familiar, círculo parental, escola, clube e igreja. A transição ecológica é facilitada pelo acolhimento da pessoa em novos contextos e por sentir-se apoiada e participante de relações significativas neste processo.

Para Bronfenbrenner e Morris (1992) deve ser dada atenção especial aos efeitos sinérgicos criados na interação entre os ambientes, podendo esta ser *promotora* ou *inibidora* do desenvolvimento. As experiências com o grupo de amigos podem influenciar as experiências na escola ou na família, nomeadamente nas atividades procuradas e evitadas. O que aprendemos em casa pode influenciar a nossa forma de estar e de nos relacionarmos na escola e vice-versa. Quando um ou mais microsistemas não oferecem interações positivas, estes podem inibir o desenvolvimento da pessoa.

Os contextos em que o sujeito participa não são entidades isoladas, pois estabelecem relações e se comunicam através de processos, ao nível do mesossistema. Os contextos onde a pessoa se move, formando o microsistema e os contextos da sua inter-relação, mesossistema, devem ser levados em conta para se compreender o processo de desenvolvimento da pessoa, a forma de comportamento e o modo de ver o mundo.

O terceiro nível, exossistema, é composto pelo(s) ambiente(s) em que a pessoa não se encontra diretamente, mas influenciam o seu desenvolvimento, independentemente da sua presença física nesses contextos. Envolve as ligações e os processos que têm lugar entre dois ou mais ambientes, nos quais acontecem eventos que podem influenciar o ambiente imediato que contém a pessoa (Bronfenbrenner, 1992). As decisões tomadas nesses ambientes, as interações estabelecidas e as expectativas geradas influenciam de maneira intensa o desenvolvimento da pessoa em foco. Esta influência é realizada de maneira indireta, por meio da ligação entre pessoas presentes nestes locais e a pessoa em desenvolvimento focalizada. Por exemplo, situações no trabalho dos pais podem influenciar o desenvolvimento e aprendizagem da criança ou jovem. O exossistema é, ao modo do mesossistema, um sistema de ligação entre contextos, porém, nesse caso, a pessoa em desenvolvimento participa diretamente apenas em um deles. Dele fazem parte: grupos religiosos, centros de saúde, meios de comunicação social, instituições autárquicas, familiares afastados etc. A ação do exossistema constitui importante fator de desenvolvimento pelo enquadramento que propicia ao indivíduo.

O quarto nível, macrosistema, é um padrão externo à pessoa em desenvolvimento, abraçando os demais sistemas. É demarcado pelas características de determinada cultura, subcultura ou outro contexto social maior, assim como a arquitetura societal de uma cultura, subcultura ou contexto social maior. Essas características assumem importância particular na investigação bioecológica, como forças do macrosistema, são elas: sistema de crenças, ideologias, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social.

O macrosistema constitui o sistema mais complexo em termos dos contextos de vida de qualquer indivíduo, abrangendo os padrões socioculturais, as instituições políticas e sociais, os valores e significados partilhados, as crenças, os costumes, os estilos de vida,

os recursos materiais e simbólicos que se encontram disponíveis em determinado contexto de desenvolvimento e que serão desenvolvimentalmente influenciadores ou inibidores dos processos proximais que promovem o crescimento e desenvolvimento. As histórias que contaram às crianças, as crenças, os significados e valores que transmitiram, o momento social ou político do país, as tendências da última moda, a cultura ou subcultura dos grupos e comunidades onde se movimentavam, influenciam as experiências possíveis que têm em outros contextos, assim como as ações e construções que são realizadas a partir delas. As influências são dinâmicas e retroagem continuamente. As mudanças que ocorrem ao nível de um sistema podem ter consequências variadas nos outros sistemas.

Posteriormente, Bronfenbrenner (1992) agregou o conceito de cronossistema, incorporando no contexto a dimensão temporal e inclui mudanças que podem ser tanto graduais como abruptas. As mudanças ao nível do cronossistema podem, ainda, ser centradas no ambiente ou na pessoa em desenvolvimento, tendo diferentes graus de consistência. Os contextos providenciam oportunidades, desafios e recursos que influenciam a trajetória de desenvolvimento de cada pessoa ao longo de toda a sua vida.

Portanto, a passagem do [T] TEMPO pode influenciar a configuração dos diversos sistemas e as suas relações. A dimensão [T] Tempo é considerada em sua relação histórica, cultural e no ciclo vital de cada indivíduo. Pode ser entendida como o desenvolvimento no sentido histórico ou, em outras palavras, como ocorrem as mudanças nos eventos ao longo dos dias, meses, anos, decênios, devido às pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento. As mudanças na sociedade (tempo social) podem ter consequências para as possibilidades de desenvolvimento que a cada um se oferece (tempo vital). A passagem do tempo em termos históricos tem efeitos profundos em todas as sociedades. Mudam os governos, por exemplo, mudam as propostas em nível político, econômico, educacional. Tem-se observado isto de quatro em quatro anos, quando a disputa

partidária influencia a estabilidade das políticas públicas, transformando-as em políticas de governo. Mas este é apenas um exemplo, no campo do comportamento social, tem-se observado revoluções mais substanciais, por exemplo, com o advento das tecnologias da informação e comunicação. Como educar as novas gerações que já nascem dominando tais tecnologias é uma pergunta constante para pais e educadores.

Pequenos episódios da vida familiar, como a entrada da criança na escola, o nascimento de um irmão ou a mudança de trabalho dos pais, podem ter significativa influência no desenvolvimento das pessoas da família em dado momento de suas vidas. É o tempo vital, de cada pessoa, que transcorre célere, manifestando a ontogênese individual, mas também sócio-histórico, ao levar-se em conta a perspectiva da filogênese, microgênese e sociogênese do desenvolvimento. Em suma, o cronossistema acrescenta a dimensão temporal, considerando a influência do tempo na mudança ou estabilidade (ao nível da família, local de residência, de trabalho, mudanças na sociedade...). Essa visão sistêmica abraça o *holos*, o Todo e suas partes íntegras.

Ao serem considerados os diferentes contextos em que se vive, compreende-se que se encontram profundamente interligados. Ligações, primeiramente geográficas; outras pela presença das mesmas pessoas, ou mediante valores, normas e ideias compartilhadas entre os vários contextos. O sistema bioecológico agrega os contextos de vida, refletindo essa interligação. Os contextos de vida de cada indivíduo não existem separados e se influenciam mutuamente em diversos níveis. A maneira como cada um resolve as convergências e os conflitos é muito variada, pois cada um traz consigo diferentes experiências e características pessoais. O resultado vai depender de todos estes fatores, dos processos de auto-organização do sujeito e das características do PPCT em relação.

O contexto de cada um é um sistema muito amplo, afetado pelo que se passa em cada um dos seus ambientes, elementos e

subsistemas, que por si formam diferentes ambiências que influenciam o desenvolvimento. Essas influências são profundamente dinâmicas. A cada momento, uma configuração de influências mútuas é exercida nos contextos de cada pessoa, constituindo ambiências: ambiência escolar; ambiência social; ambiência familiar etc. Compreender como se processam estas influências é importante quando se pretende explicar o comportamento dos indivíduos de forma situada e contextualizada e quando se pretende agir sobre os indivíduos e para que se tornem agentes de maior desenvolvimento pessoal e social.

Pode-se distinguir as seguintes inter-relações entre os contextos: a) *inter-relações no interior de cada contexto*, constituído por subsistemas que interagem entre si; b) *inter-relações entre contextos*, pois estes não estão isolados uns dos outros, interagindo e influenciando-se mutuamente, e c) *inter-relações entre o indivíduo e os contextos*. O indivíduo é ativo, não sofre passivamente a influência dos contextos. Procura adaptar-se proativamente às situações, desenvolvendo níveis menores ou maiores de resiliência. Este é um conceito importante para compreender o funcionamento psicológico do indivíduo frente às situações que se estabelecem em sua vida social e pessoal.

Acredita-se ser possível compreender as trajetórias, os papéis, os comportamentos humanos, ao considerar o contexto de vida de cada um, o seu sistema bioecológico - microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema - assim como as relações que os indivíduos estabelecem entre si e a sua configuração global. A posição que cada um ocupa é, portanto, única para cada indivíduo. Depende de como se configuram os diversos sistemas, o padrão de relações estabelecidos, os valores e as normas sociais presentes na sua comunidade e redes sociais; também, as práticas e significados culturais com que entra em contato ao longo da sua vida, assim como a interação entre eles e os significados que a partir deles constrói.

O modo como a pessoa se posiciona nos contextos vai depender da forma como interpreta normas, valores e significados que circunscrevem as possíveis experiências e comportamentos. Neste sentido, para Marturano e colaboradores (2012), é possível a alfabetização em valores humanos, pois habilidades sociais podem ser ensinadas com método, intencional e sistemático. Os autores sustentam a sua argumentação, tendo como principal referência Urie Bronfenbrenner e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Mesmo quando um ou mais contextos se repetem em outros indivíduos, a configuração não será a mesma para cada um. Dada a diversidade dos elementos do contexto, das relações interpessoais, papéis e atividades que cada um pode estabelecer no seu seio, mesmo que se assemelhem, a sua configuração global e a sua influência particular em cada indivíduo serão sempre diferentes e particulares. Cada pessoa vive no seu ambiente, compartilhado com outros, mas que se configura único na influência que exerce em cada um. No contexto de vida, constroem-se significados para as diversas situações que se vivenciam; interpreta-se as múltiplas informações contextuais que permanentemente são recolhidas. O resultado do desenvolvimento pessoal dependerá das características pessoais, do modo como se encontram formas de interpretar e agir que favoreçam sentidos e dinâmicas mais ou menos benéficos em termos de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, Urie. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. **Child Development**, v. 45, p. 1-5, 1974.

BRONFENBRENNER, Urie. Discovering what families do. In: BLANKENHORN, David; BAYME, Steve; ELSHTAIN, Jean Bethke (org.). **Rebuilding the nest**. Wisconsin: Family Service America, 1990, p. 27-39.

BRONFENBRENNER, Urie. Developmental ecology through space and time: a future perspective. *In*: MOEN, Phyllis; ELDER JR, Glen H., LUSCHER, Kurt K. (orgs.). **Examining lives in context**: Perspectives on the ecology of human development, Washington, DC: American Psychological Association, 1995, p. 619-647.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. Ecological systems theory. *In*: Vasta, Ross (ed). **Six theories of child development**: Revised formulations and current issues. London, England: Jessica Kingsley Publishers, 1992, p. 187-249.

BRONFENBRENNER, Urie. MORRIS, Pamela. A. The ecology of developmental process. *In*: LERNER, R. M. (org.). **Handbook of child psychology**: Theoretical models of human development. 5. ed., 1998, p. 993-1028.

BRONFENBRENNER, Urie. Growing chaos in the lives of children, youth, and families: How can we turn it around? *In*: WESTMAN, Jack C. (org.). **Parenthood in America**. Madison: University of Wisconsin Press, 2001, p. 197-210.

BRONFENBRENNER, Urie. **Making Human Beings Human**: Biological Perspectives on Human Development. New York: Sage Publications Inc, 2004.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: Tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie; Ceci, Stephen. J. Nature-nuture reconceptualized. *In*: **Developmental perspective**: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>.

CECI, Stephen J. BRONFENBRENNER, Urie. *Obituaries*. **American Psychologist**. February-March, p. 173-174, 2006.

COPETTI, Fernando. KREBS, Ruy Jornada. As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. *In*: KÖLLER, Silvia Helena. (org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**: Pesquisa e Intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2018, p. 67-91.

COPPETI, Fernando. **O desenvolvimento de crianças de teutonia, interpretado através do paradigma ecológico-humano**. 1996, 173f. Dissertação (Mestrado em ciência do movimento), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

GARBARINO, James. ABRAMOWITZ, Robert. H. Sociocultural risk and opportunity. *In*: GARBARINO, James (ed.). **Children and families in the social environment**. 2.ed. New York: Aldine de Gruyter, 1992. p. 35-70.

GILSTRAP, Livia L. ZIERTEN, Elizabeth A. "Urie Bronfenbrenner". **Encyclopedia Britannica**, 21 Sep. 2021, <https://www.britannica.com/biography/Urie-Bronfenbrenner>. Accessed 6 February 2022.

GO, Tani. Ruy Jornada Krebs: a falta. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.4, p.743, out./dez. 2011.

GROMEK, Michal. Book chapter: Clarifying the blurry lines of FinTech: opening the Pandora's box of FinTech categorization *In book*: The Rise and Development of FinTech Accounts of Disruption from Sweden and Beyond. Chapter: 12; Routledge, 2018.

KREBS, Ruy Jornada. **Desenvolvimento humano**: Teorias e Estudos. Santa Maria: Casa Editora, 1995a.

KREBS, Ruy Jornada. **Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano**. 1ªed. Santa Maria: Casa editorial, 1995b.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 13ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2017.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **O professor-cidadão no exercício da docência. Um modelo conceitual unificador**. Dissertação de Mestrado. 220p. Santa Maria: UFSM, 1995.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidade na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta**. 2000. 226 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), em convênio com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, SP). Santa Maria, 2000.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Verbetes. *In*: MOROSINI, M. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. vol. 2. Brasília: INEP, 2006.

MARTURANO, Edna Maria; SIMON, Dâmaris; BORGES, Camelo. **Alfabetização em Valores Humanos**: Um método para o ensino de habilidades sociais. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NOBRE, Francisco Salviano; BANDEIRA, Paulo Felipe; VALENTINI, Nadia Cristina. Atrasos motores em crianças desfavorecidas socioeconomicamente: um olhar Bioecológico. **Motricidade**, v. 12, n. 2, p. 59-69, 2016.

RAMALHO, Maria Helena. **O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano**. 1996, 196f. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996

TREVISAN, Claudia Maria. **O processo interativo da criança portadora de necessidades especiais: uma análise ecológica da pré-escola como contexto de desenvolvimento**. 1997, 185f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

VIEIRA, José Luís L. *et al.* Ruy Jornada Krebs: Um dos pilares da Educação Física brasileira. In: Renato Moraes; Sérgio Tosi Rodrigues. (org.). **Os pesquisadores pioneiros em comportamento motor no Brasil**. 1ªed. Bauru - SP: Canal 6 Editora, 2018, v.01, p. 57-70.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

2

Amarildo Luiz Trevisan

EM BUSCA DA *FILIA* EM TEMPOS DE CATÁSTROFES

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-144-4.2

INTRODUÇÃO⁷

O acompanhamento nos últimos anos da experiência dos afetados da tragédia ocorrida em Santa Maria (RS), devido ao incêndio na Boate Kiss, provoca uma reflexão sobre a atual situação destes que tiveram alguém, a quem dispunham de forte apreço, extraído de seu convívio súbita e inesperadamente. Além disso, está em causa também a complexidade de se fazerem compreender pela comunidade, sobre a difícil tarefa de 'enterrarem seus mortos e recolherem seu luto ao campo privado.' Considerando as concepções de Seligmann-Silva (2008) sobre a necessidade da narrativa do trauma quando tratou da questão dos testemunhos de catástrofes históricas, o olhar aqui proposto se sustenta no que tratou como impasses que surgem entre a tarefa individual da narrativa do trauma e a parte que cabe ao elemento coletivo de sua elaboração.

As catástrofes, de origem natural ou provocadas pelo próprio ser humano, acompanham e afetam a humanidade desde os tempos primórdios até os dias de hoje. É comum a dimensão desses eventos e a abrangente cobertura da mídia, sobretudo nos momentos iniciais, produzir uma grande comoção com ações e iniciativas governamentais e da sociedade civil. Ainda que seja compreensível o aspecto humanitário que impulsiona essas atuações, a preocupação se assenta na falta de conhecimento sobre as consequências, quando tais intervenções são insuficientes ou não foram adequadamente cumpridas. Geralmente fica um resto que pode agravar a saúde, a funcionalidade e as relações sociais na comunidade atingida.

O objetivo deste capítulo é pensar em como persiste este resto que ressoa sobre o horror da tragédia e buscar na filosofia uma possibilidade de discussão sobre o lugar que ocupa quem foi afetado

7

O capítulo é derivado do desenvolvimento do projeto de pesquisa "Catástrofe, Trauma e Resistência: Experiência Estética na Formação de Professores". Aprovado no Edital Universal – CNPq/2013-2016.

por essa vivência e quem não foi. Ao mostrar o que Seligmann-Silva (2008) tratou como '*as aporias que marcam o gesto testemunhal*', o olhar se voltará para as necessidades elementares dos afetados, que precisam ser incluídas na história da comunidade, a fim de que aquilo que foi do campo do horror possa ser resignificado e representado *sob a luz de uma filha*, ou seja, na elaboração terapêutica que a Filosofia oferece, por traduzir-se como 'amor ao saber'.

Na visão de Benjamin esse resto não se esgota, pode ser significado como fragmentos que ligam e confundem a cronologia do tempo. Aquilo que aconteceu em um passado trágico, continua sendo sentido, enquanto ausência de uma presença esvaziada, e ressoa, duramente, sobre tudo o que jamais será vivido num futuro arrancado de qualquer perspectiva, uma vez que "uma sucessão de acontecimentos trágicos que não se esgotam no passado, mas que alcançam o presente e se arremessam para o futuro" (Calegari, 2004).

OS VIGILANTES DA MEMÓRIA

Os afetados da citada tragédia – familiares das vítimas e sobreviventes, desde os primeiros dias pós-ocorrência, montaram uma tenda em local central e próximo ao Gabinete do Prefeito da cidade, na Praça Saldanha Marinho, denominada de 'vigília' e cuja função que seria, inicialmente, oferecer honras póstumas aos seus mortos, transcendeu para uma postura sócio-política de indignação, de luta por justiça, de obter um sentido para o que aconteceu e, destacadamente, de recusa ao esquecimento.

Essa transformação de sentido ocorreu devido a alguns desgastes vividos na relação cidade-afetados, entre eles, a demora na solução da justiça e o conflito junto à autoridade governamental responsável - cujas ações foram percebidas como descaso.

Além destes, também junto a alguns outros santa-marienses, muitos dos quais, que durante o primeiro ano foram acolhedores e contínuos ao processo do luto, haja vista o movimento #santamaria-floresce, mostrar, a posteriori, o desejo de enterrar esse drama, de retomada das rotinas e de reconciliação com a vida, o que, aparentemente, não incluiu o prolongamento do processo de luto, pelo menos não no espaço público.

Nessa tenda ainda são feitas vigílias por algumas famílias, as quais, em seus depoimentos, relatam sentimentos de dor, de indignação, de raiva, de inconformismo e de resistência contra o abandono ao seu problema por uma parte da cidade e uma parte das instituições.

[...] a sociedade moderna que, investida de pressa e do sentido de continuidade (Augé, 1994), após um evento que devasta vidas, mostra uma tendência a se movimentar rapidamente na direção de restabelecer a rotina [...] não reconhece o luto de seus integrantes (Casellato, 2005) ou a falta que seus mortos venham a fazer. Nestes casos, apesar de também público, o luto se dá apenas no campo privado, despertando a sensação de abandono, eliciadora da raiva e de revolta nos enlutados (D’Orio, 2010, p. 20).

É impossível, diante da dimensão das consequências do acontecido, negar ou recusar que a catástrofe e às dores destes afetados fixaram morada no cotidiano e que ressoam no espaço público, entretanto há uma dificuldade, percebida, principalmente depois do primeiro ano da ocorrência, de esse espaço aceitar a situação como um desafio e se fazer incluir como parte que absorve e atua na busca da representação.

Aquela tenda, atualmente, cumpre um papel de “não esquecimento”, de manter viva a tragédia, de cultivar a proteção para que esta catástrofe não se repita e para que vivam também os seus mortos longe do abandono. Estando já um pouco rasgada e suja, sustenta as fotos dos 242 mortos, alguns *banners*, um banco tipo ‘de praça’, uma mesa, uma vassoura e duas cadeiras. A tenda é aberta,

exposta aos impactos do vento, das chuvas e do frio, assim como os seus ocupantes durante as vigílias.

No primeiro inverno, dado o severo clima da Região Sul do Brasil nessa estação, foi solicitado, às instituições públicas e privadas, pelas famílias, apoio para a troca da tenda por uma de melhor condição, preferencialmente fechada para preservar limpo e protegido o ambiente, e com piso para isolar o frio e a umidade do chão, pois os calçados dos afetados permaneciam molhados, quando dos dias de chuvas.

As instituições procuradas, baseadas na Lei e no desejo de liberar o espaço da ocupação, negaram o pedido, oferecendo alternativas, tais como, uma placa de bronze com os nomes dos mortos na praça ou uma sala alugada em um estabelecimento próximo, para manutenção da vigília. Essas ofertas foram interpretadas pelos afetados como um remendo para calar suas vozes e liberar o espaço que a tenda ocupa e, portanto, recusadas por estes ocupantes que permanecem no mesmo local, na mesma tenda, cada vez mais rasgada e deteriorada, tal qual os seus sentimentos.

Esta tragédia deixou um resto que se atualiza pelo conflito social, parecendo que tanto a parte da comunidade que se manifesta contrária quanto a que silencia se retiraram da cena, como se esperassem que os afetados enterrassem a ocorrência da tragédia junto com os seus mortos e vivessem seu luto apenas no campo privado. Contraindo-se a esta postura, os ocupantes da tenda, aqui denominados como 'vigilantes da memória' permanecem lá, vestindo suas camisetas com as fotos dos mortos estampadas no peito.

O enlutado, mergulhado na dor da perda que se potencializa pela falta de ações ou ritos de reconhecimento público, como nos casos que ocorrem na sociedade contemporânea, pode manifestar seu repúdio ao abandono fazendo lembrar a todos o que se tenta esquecer. Para isso, parte em marcha em busca de transformar o luto não reconhecido em luto público, desfila carregando o peso

dos corpos mortos de seus amados nas fotos coladas em suas roupas, de modo a marcar e significar a terrível história de uma perda. Destacamos que este movimento de resistência contra o esquecimento, apesar de ser positivo por posicionar o enlutado de uma maneira ativa, estabelece um registro de insuficiência de suporte, de não acolhimento ou cuidados, dos quais se viu roubado em suas necessidades. Unidos e organizados socialmente, geram uma solidariedade em torno dos fatos que possibilita uma ruptura na inércia social (D'Orio, 2010, p. 13).

Além da tenda, alguns meses após a tragédia, os familiares e sobreviventes também criaram um novo Ator Social, a associação AVTSM (Associação dos Familiares de Vítimas e Sobreviventes da Tragédia de Santa Maria) cujo objetivo se descreve no Capítulo I 'da Denominação, Sede e Objetivos,' Art. 2, do seu Estatuto Social, para se unirem e se apoiarem nas dificuldades comuns.

Criam associações próprias com atribuições que vão desde a procura dos desaparecidos até a conquista de respostas, validada pelos direitos humanos. Estas associações, que se fortalecem com equipes interdisciplinares, funcionam para a transformação do luto privado em luto público (D'Orio, 2010, p. 139).

SUMÁRIO

A NARRATIVA DO TRAUMA COMO POSSIBILIDADE DO RENASCER DA TRAGÉDIA

No olhar de Seligmann-Silva após a vivência de uma catástrofe surgem dilemas entre o que pertence à tarefa individual da narrativa do trauma e o que se refere ao elemento coletivo.

Ao estudar o comportamento dos sobreviventes de Auschwitz, trouxe à luz do conhecimento que a necessidade de contar aos

outros o que ocorreu é uma condição elementar de sobrevivência, tal qual o é o sono e o alimento. Destaca ainda que, nessa concepção, essa necessidade se desdobra em outras de igual importância, ou seja, a necessidade de narrar o que aconteceu implica em que isto ocorra a partir de um diálogo, que por sua vez requer um participante, ou seja, é necessário existir 'o outro' que ocupe o lugar de participante, integrando a cena. A importância de 'um que ouve' ocupar esse lugar dá-se pela razão de aquele que viveu o trágico ter sido lançado de um lado da história a revelia, enquanto *todos os outros* permanecerem no outro lado. Essa distinção de lugares, dada por essa experiência violenta, estabelece uma barreira, para a qual Seligmann-Silva (2008) adverte ser insuperável, se não houver a narrativa.

A outridade do sobrevivente é vista aí como insuperável. A narrativa teria, portanto, dentre os motivos que a tornavam elementar e absolutamente necessária, este desafio de estabelecer uma ponte com "os outros", de conseguir resgatar o sobrevivente do sítio da outridade, de romper com os muros do Lager (Campo) (Seligmann-Silva, 2008, p. 66).

Essa ponte, Bom seria se o estabelecimento desta ponte, que possibilita o religamento do afetado com o outro lado, oposto ao da tragédia, não fosse obstaculizado pela intenção humana, tratada por Adorno, de tendência à barbárie. Para ele, na gênese da civilização está contida a barbárie e, entre outros entraves, destaca a inclinação para a violência nas grandes cidades e as pessoas com "traços sádicos reprimidos" morando nelas. Talvez aqui possa ser encontrada uma explicação para a rejeição manifesta de parte da comunidade de Santa Maria à continuidade do luto público. Benedetti em Primo Levi (2015) conta que muitas vezes as pessoas afetadas pelas tragédias sentem a impressão de serem narradores importunos.

Às vezes, até se materializa à nossa frente um sonho curiosamente simbólico que frequentava nossas noites de prisão: o interlocutor não nos ouve, não entende, distrai-se, vai embora e nos deixa sós. Mas é preciso contar: é um

dever para com os companheiros que não voltaram e é uma tarefa que confere um sentido à nossa sobrevivência (Benedetti, 2015, p. 135).

É assim que as famílias da vigília da tenda se sentem, deixadas a sós com o seu luto. A gravidade desta situação se reforça pelo apontamento, ainda segundo Seligmann-Silva (2008), de que as imagens do trauma vivido se assentariam como uma queimadura na memória do afetado e que é atenuada na medida em que consegue expressá-las, ressignificando-as para o outro que ouve.

Na visão de Adorno (2012) há um risco na atual concepção de “elaborar o passado”, que longe de ser um esclarecimento pela consciência clara, está mais para uma tentativa de se encerrar às questões ou até chegar ao esquecimento. Ele afirma que os partidários daqueles que cometeram a injustiça incentivam o esquecimento e o perdão daqueles que sofreram a injustiça.

A justificativa que Adorno levanta para o desejo do esquecimento do passado pode estar assentada no sentimento de culpa ou de omissão: “é muito grande o número daqueles que pretendem, na ocasião, não ter tido conhecimento dos acontecimentos, embora por toda parte os judeus tenham desaparecido” (Adorno, 2012, p. 30).

Ainda segundo Adorno, existe uma desumana disposição atual, conhecida, em negar ou minimizar o genocídio dos judeus. Condena ainda aqueles que cometem a brutalidade de justificar o mal praticado dizendo que as vítimas deram motivos. Ele classifica esta postura como racionalização imbecil, pois tenta transformar um passado terrível real em algo inocente do campo do imaginário. Neste sentido, afirma que a destruição da memória seria como retirar dos assassinatos aquilo que ainda se pode oferecer, a lembrança (Adorno, 2012).

Ressalta-se, portanto, que o saber-expressar, bem como a subjetividade de se ter um espaço para poder-expressar, atua como uma ponte que possibilita o religamento do afetado com o mundo,

saindo do isolamento do lugar que o horror o lançou. Em Primo Levi, Benedetti (2015), fala da importância da narrativa enquanto uma retomada: “Se calar é um ato reprovável no plano moral, testemunhar oferece, por sua vez, uma ocasião de resgate” (Benedetti, 2015, p. 207).

Para os sobreviventes de Auschwitz, recém-libertos do campo, a narrativa significava deixar de forma subjetiva ‘o campo’: “Narrar o trauma, portanto, tem em primeiro lugar este sentido primário de desejo de renascer” (Seligmann-Silva, 2008, p. 66). “O silêncio, por fim, remete ao seu contrário, a palavra: se o silêncio é ausência, a palavra poderá tornar presente aquilo a que se refere, mas somente oferecendo-se na forma mais nítida possível (Benedetti, 2015, p. 206)”.

Cuidar, em situações trágicas, passa por dois saberes que, sob o olhar filosófico, transcendem o “saber-fazer” (Perrenoud, 1999), trata-se do “saber-expressar” e do “saber-prevenir” (Trevisan; Fagundes; Pedroso, 2013). Saber-fazer é importante, pois aprovisiona as competências e habilidades necessárias para atuação, no entanto é do saber-expressar e saber-prevenir que se adquire o caráter do cuidado perante as dores traumáticas.

Apesar de o “poder-expressar” ser condição *sine qua non* para sobreviver ao trauma, outro aspecto se interpõe como impeditivo. Quando uma pessoa se torna afetada por uma catástrofe, experimenta momentos extremamente angustiantes e desorganizadores, o que provoca um excedente de angústia que invade o aparelho mental e eleva a tensão acima da tolerância e da sua capacidade de dominar psiquicamente o evento. Esta reação faz fracassar os recursos de adaptação e liberação da pressão, causando perturbações duradouras à vida que devem, de alguma forma, ser esgotadas (D’Orio, 2003).

Agamben (2010) trata esse excesso como sendo proveniente do contato com uma vivência inimaginável, paradoxalmente tão real que excede aos elementos factuais, o que provoca uma incongruência

entre fatos e verdades. Neste mesmo sentido, para Seligmann-Silva (2008), este excedente impede o necessário afastamento para um testemunho lúcido e íntegro e, na medida em que acontece a narrativa, estas distorções fazem com que a própria testemunha e o 'outro' duvidem do expressado.

[...] a impossibilidade daquele que esteve no Lager (o que se passou com o próprio Laub quando criança) de ter condições de se afastar de um evento tão contaminante para poder gerar um testemunho lúcido e íntegro. O próprio grau de violência impediu que o testemunho pudesse ocorrer (Seligmann-Silva, 2008, p. 67).

O fundamento da dúvida sobre o testemunho repousa também no fato de ele conter como essência uma lacuna que, por ser tratar da história de quem não sobreviveu, não pode ser narrada (Agamben, 2010). Em outras palavras, Seligmann-Silva (2008) lembra que o limite testemunhal ocorre pelo fato de o sobrevivente não ter sido tocado na totalidade pelo que aconteceu em Auschwitz.

[...] a história do Lager (campo) foi escrita quase exclusivamente por aqueles que [...] não tatearam seu fundo. Quem o fez não voltou, ou então sua capacidade de observação ficou paralisada pelo sofrimento e pela incompreensão" (Seligmann-Silva, 2008, p. 68).

Além disso, aquele que vive a violência de uma tragédia, tal como a do 'campo', apresenta uma confusão severa também no que se refere ao tempo. A tríade 'passado, presente e futuro' não se distingue mais, a cronologia do tempo é abstraída pela memória do trauma e tudo o que ocorreu na tragédia durante o tempo passado não fica nele circunscrito, continua acontecendo e é presente. Esta falta de objetividade, do que excede e do que é atemporal, poderia ser outra explicação para a rejeição da continuidade do luto público, uma vez que a narrativa dos afetados não consegue dar conta do que é do campo do inenarrável e do inimaginável (Seligmann-Silva, 2008).

É elementar que estas distorções sejam incluídas no repertório 'do outro', pois, se não forem levadas em conta enquanto raízes subjetivas do humano de cada um, o afetado permanecerá fixado e isolado dentro da tragédia. Geralmente, passado o período da comoção inicial, o raciocínio objetivo da sociedade e as razões que serão interpeladas pela Justiça não atribuem credibilidade para as distorções expressadas, uma vez que suas buscas se assentam sobre a necessidade de fatos precisos, fidedignos e minimamente emocionais – esta, portanto, é a segunda tragédia pela qual o afetado passa. Se isto não for modificado, pelo menos para que se possa atribuir sentido às dores que impactam o afetado da catástrofe, nada será extraído além da inexorabilidade de seus efeitos.

CONCLUSÕES

O ano de 2013 inaugurou uma nova “era” na vida de muitos santa-marienses. Trata-se de uma “era” marcada pela dor, desespero, saudade, testemunho, cuidados e conflitos que revelaram o (des)preparo da cidade e dos profissionais em lidar com o (im)previsto e com o (in)calculável. Isto assume uma singularidade que desvenda um campo de pesquisa para que seja possível viabilizar a compreensão e a formação de profissionais capazes de atuarem de forma ética e estética na prevenção e resposta às situações traumáticas.

Seria possível à Filosofia e à Educação fazerem parte desta reflexão? Caberia pensar sobre a importância de se incluir na formação dos professores os saberes, objetivos e subjetivos, relativos às catástrofes, dentro do que lhes cabe enquanto educadores? Poderiam os educadores ampliar suas participações na promoção da prevenção e proteção desse tipo de circunstância, ou ainda, se diante de sua ocorrência, interferirem no desenvolvimento da resiliência, suscitando a busca de um sentido para o que ocorreu?

Ao perguntar-se pelo sentido da vida diante do horror, Frankl (2002, p. 101) considerou fundamental aprender e ensinar as pessoas em desespero, que “a rigor nunca e jamais importa o que nós ainda temos a esperar da vida, mas sim exclusivamente o que a vida espera de nós”.

Um processo formativo-educacional pode conduzir à compreensão dos lugares eliciados pela tragédia e/ou catástrofe – o dos afetados e o de ‘todos os outros’ –, impulsionando o exercício dos papéis sociais sob a luz de uma *filia não apenas solidária, mas generosa*. E, ainda, favorecer uma compreensão que interfira no entendimento das características e formas de lidar com as dores traumáticas, as quais se mostram cada vez mais frequentes. Estas podem ser algumas das saídas para se criar imunidade aos efeitos potencializadores desses eventos, pelo menos na parte que cabe ao campo de aproximação entre Filosofia e Educação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Traduzido por Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 190 p.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha**. (Homo Sacer III) Tradução Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2010. 175 p.
- BENEDETTI, Leonardo. **Primo Levi**. São Paulo: Schwarcz, 2015.
- CAVICCHIOLI, Giorgia. Sobrevivente da Kiss morre dois anos após tragédia. **R7**, 30 jul. 2015.
- CALEGARI, Lisandro Carlos. **A propósito da história, da melancolia e da alegoria em Benjamin**. *Centro de Educação UFSM, Santa Maria, In: N° 04: O Esquecimento da violência* (Set.-Dez. 2004) [Http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/num4/ass05/pag01.html](http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/num4/ass05/pag01.html).
- FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. 184 p.

FRANKL, Viktor E. **La voluntad de sentido**. Conferências escogidas sobre logoterapia. Barcelona: Herder 2002.

D'ORIO, Rosana Teresinha. **Trauma e desamparo em acidentes aeronáuticos: uma contribuição psicanalítica**. 2003. 224 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

D'ORIO, Rosana Teresinha. **Histórias de fins, histórias sem fins... Um estudo sobre os rituais no processo de luto**. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. A história como trauma. In.: NESTROVSKI, Arthur e SELIGMANN-SILVA, Márcio (orgs.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000. p. 73-98.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psic. Clin.** Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008.

TREVISAN, Amarildo Luiz; FAGUNDES, André Luis de O.; PEDROSO, Eliana Regina F. Santa Maria, trauma e resistência: a experiência estética na dor do outro. In: Ada Cristina Machado da Silveira. (org.). **Midiatização da tragédia de Santa Maria**. 1ed. Santa Maria - RS: FACOS/UFSM, 2014, v. 1, p. 345-357.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Rosana D'Orio Bohrer. Doutora em Psicologia, pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrante do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA).

Fabiane Bortoluzzi Angelo. Psicóloga, mestre e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrante do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA).

3

Ana Carla Hollweg Powaczuk

MOVIMENTOS DA PROFESSORALIDADE:

**CONTEXTOS EMERGENTES
À DOCÊNCIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-144-4.3

INTRODUÇÃO

A circunstância que temos vivido, diante da pandemia da (Covid-19) tem revelado uma multiplicidade de contextos emergentes nas instituições educativas, tendo em vista a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico. A construção de alternativas para o trabalho pedagógico, diante da suspensão das aulas presenciais exigiu o repensar dos modos de operar nas instituições escolares, surgindo questionamentos e problematizações em relação às possibilidades para as práticas educativas nesse cenário.

Nossos estudos têm nos permitido problematizar a visibilidade ampliada sobre a vulnerabilidade docente como um contexto emergente nos cotidianos escolares/institucionais, tensionando a relação entre a reprodução e as possibilidades emancipatórias do trabalho docente.

Os professores produzem leituras, saberes e modos de operar muito distintos, relacionados aos seus modos de conhecer, interagir e compreender seus contextos de atuação. Não raramente, a percepção acerca das regulações que incidem sobre o trabalho docente, tende a ser tomada como uma condição inevitável, com pouca margem para ação.

Assim, a reconfiguração da docência envolve um conjunto de demandas que se complexifica, na medida em que os profissionais tomam consciência das circunstâncias com as quais precisam lidar na direção qualificar o trabalho que realizam. A instauração desse processo é influenciada pela ambiência institucional e dos processos formativos que os sujeitos participam (Bolzan; Powaczuk, 2021).

A discussão proposta emerge da investigação em curso pelo grupo GPDOC, a partir do projeto Contextos emergentes e a tessitura da docência: movimentos da professoralidade. Almeja compreender os processos engendrados na construção da professoralidade

no que se refere às dimensões de reprodução e de criação da docência, bem como identificar a relação entre as condições contextuais e os modos de configuração da docência, com especial destaque, no exercício docente em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

A professoralidade é compreendida como a dinâmica processual de experimentação envolvida na aprendizagem se ser professor, abrangendo a elaboração das experiências vivenciadas pelos docentes ao longo de suas trajetórias de formação, tendo a re-criação como dimensão constitutiva (Powaczuk, 2012; Powaczuk; Bolzan 2018).

Nesta perspectiva, a professoralidade revela a tessitura dos processos intra e inter pessoais que incidem sobre o fazer-se docente “as quais retraduzem exigências e necessidades que se apresentam no contexto da atuação docente, bem com o modo como os professores as significam ao longo de seu percurso docente” (Powaczuk, 2012, p. 21). A organização e reorganização da atividade docente implica o modo como as objetivações e subjetivações são produzidas, tendo em vista as necessidades e mobilizações docentes e sua relação com as condições concretas e singulares de exercício profissional. Assim, a professoralidade nos remete aos movimentos constituintes da docência, o que nos permite considerar indicar a tessitura da docência, sendo constituída por movimentos produzidos entre a esfera da cotidianidade e da não cotidianidade docente (Heller, 1991, 1982, 2008, Vygotski, 2003, 2005, 2007; Leontiev, 1984, 1988).

O estudo articula as investigações desenvolvidas aos estudos do Grupo de pesquisa e Formação de Professores GPFPOPE, a partir do projeto Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes, o qual tem se proposto a compreender os processos que incidem na [re]configuração da docência diante dos contextos emergentes implicados no exercício da profissão. O estudo integra a pesquisa “Educação Superior e Contextos Emergentes”, desenvolvida pela Rede Sulbrasileira de Educação

Superior (RIES), que conta com o fomento do Programa de Apoio a Núcleos de Excelência da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (PRONEX/FAPERGS) e tem como objetivo consolidar e ampliar ações da rede como instância de trabalho coletivo, tendo como destaque os contextos emergentes da educação superior.

Ressalta-se que a pesquisa por nós desenvolvida tem se direcionado a compreender os contextos que emergentes tanto na educação básica como na educação superior. Compreendemos contextos emergentes como os processos decorrentes dos desafios que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente. Demarcados por regulações políticas, sociais, econômicas e culturais contemporâneas que impactam o cenário educacional, os contextos emergentes caracterizam-se pela reconfiguração de modos singulares de produção da/na docência nos diferentes âmbitos escolares/institucionais (Bolzan, 2018; Bolzan; Powaczuk, 2021).

Neste sentido, neste trabalho, abordamos os dilemas e desafios da docência em contextos de vulnerabilidade social intensificados pela pandemia, os quais se revelam mobilizadores das reconfigurações da atividade de se produzir professor na educação básica.

A TESSITURA DA DOCÊNCIA: MOVIMENTOS DA PROFESSORALIDADE

Os enfrentamentos e dilemas vividos pelos professores abrangem circunstâncias profissionais que desafiam o professor a reconfiguração de seus saberes e fazeres. Como condição ou princípio fundante está a superação dialética, a qual tem a ruptura e a continuidade como elementos constituintes das contradições instauradas neste processo.

Consideramos que os processos emancipatórios dos modos de pensar e fazer a docência, exigem conhecimentos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos instaurados na cotidianidade. Abrange uma produção singular, a partir de condições de tempo e lugar, que favoreçam saltos da cotidianidade capazes de impulsionar e agenciar os enfrentamentos na contemporaneidade.

Nossos estudos têm conduzido à compreensão desse processo a partir do conceito de atividade (Vygotski, 2005, 2007; Leontiev, 1984, 1988) e do conceito de cotidiano (Heller, 1982, 1991, 2008) remetendo-nos a considerar as distintas objetivações constituídas na esfera da cotidianidade e não cotidianidade.

A cotidianidade docente abrange o espaço/tempo do trabalho docente imediato, onde os professores no exercício diário de sua profissão desenvolvem um conjunto variado de atividades que correspondem às múltiplas exigências do seu exercício profissional (Powaczuk, 2012, Powaczuk; Bolzan, 2018, Bolzan; Powaczuk, 2021; Bolzan; Cunha; Powaczuk, 2021).

Importa considerar que a cotidianidade é em seu conjunto um objetivar-se, entretanto, isto não significa que cada uma das ações desenvolvidas se constitui em objetivações do mesmo nível e com o mesmo raio de ação. De acordo com Heller o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, contudo “o fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade (2008, p.31).

Neste sentido, de acordo com esta autora, há objetivações que se constituem na esfera da cotidianidade - objetivações genéricas em si, bem como objetivações instauradas a partir dos saltos ou decolagens da cotidianidade -genéricas para si, caracterizadas pelo seu grau de complexidade, as quais exigem um processo mais elaborado das situações e eventos do cotidiano.

É na esfera da cotidianidade que o homem passa a maior parte do seu tempo, configurando e sendo configurado por determinadas formas de pensamento e de ação típicas dessa esfera da vida social. Dentre os esquemas de comportamento desta esfera estão: o pragmatismo e a probabilidade tendo em vista que a preocupação primeira é com a realização da ação e não com a compreensão mais acurada desta, posto que na vida cotidiana é necessário realizar muitas atividades heterogêneas e aplicá-las em múltiplas direções.

Outra marca da cotidianidade é a espontaneidade, à medida que na vida cotidiana as ações se dão automaticamente e irrefletidamente, uma vez que, nela, pensamento e ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade. Diante da urgência dessa esfera da vida social muitos dos juízos são tomados do ambiente, sem submeter a discussão e a verificação. Neste sentido, a imitação e as analogias, caracterizam-se como modos de operar, permitindo e produzindo um tratamento aproximado da singularidade das situações vividas. Assim, as características comuns das objetivações genéricas em si estariam relacionadas ao caráter de regra, a normatividade, a repetição e o economicismo⁸ (Heller, 1991, 2008), as quais seriam dimensões indispensáveis a produção e de sobrevivência na vida cotidiana. Segundo Heller “no podría vivir y sobrevivir en el infinito y heterogéneo flujo de actividades y tareas cotidianas, si cada una de sus acciones o cada uno de sus pensamientos fuesen producidos a través del pensamiento inventivo⁹” (Heller, 1991, p. 246).

8 Economicismo da vida cotidiana, segundo Heller, caracteriza-se como um elemento estruturante do cotidiano, caracterizado pela tendência dos pensamentos e das ações dos indivíduos pautarem-se menor dispêndio de energia, de tempo e de pensamento. Na vida cotidiana, os pensamentos e as ações visam sempre a sua efetivação de forma rápida, segura, num menor tempo e com o menor esforço possível, tanto físico quanto intelectual (HELLER, 1991, 2008)

9 Heller (1991) em seus estudos aborda categorias de pensamento e práxis como repetitivas e inventivas. Como práxis repetitivas estão as ações que são produzidas a partir da utilização de esquemas já generalizados em situações precedentes, as quais são colocadas em ação espontaneamente. Estes esquemas seriam resultantes de processos já consolidados e generalizados a partir da práxis e do pensamento inventivo. Já o pensamento e práxis inventivo abrange as esferas superiores de objetivação, abrangendo uma intencionalidade dirigida.

Outras formas de objetivações seriam caracterizadas pelo seu grau de complexidade, podendo ser denominadas de objetivações humanas superiores, as objetivações genéricas para si. Tais objetivações implicam o distanciamento do vivido, de modo a suspender mesmo que momentaneamente os esquemas e comportamentos recorrentes da vida cotidiana. As atividades genéricas para si exigem, portanto, uma intensidade maior nas atitudes, mobilizadas e conduzidas pelo interesse e pela curiosidade acerca das situações do cotidiano.

Tais perspectivas possibilitam-nos pensar a professoralidade sendo constituída a partir da realização de um sistema de atividades, as quais envolvem diferentes ações e operações, tendo em vista os processos para os quais são dirigidas, bem como as condições e circunstâncias concretas da vida pessoal e profissional do professor. Uma dinâmica envolvendo movimentos de particularização e movimentos de individuação da docência. O movimento de particularização caracteriza-se pela dinâmica de validação e reprodução, pautada em pontos de vistas particulares, sem um distanciamento crítico e potencializador acerca das razões, mobilizações e especialmente o impacto social do trabalho realizado (Heller, 1991, 2008). Sua configuração é expressa como a interrupção do fluxo do devir docente, favorecendo com que a alienação do cotidiano da docência se constitua (Powaczuk, 2012).

Importa considerar que a cotidianidade docente se constitui num terreno propício à alienação. A superação desta condição repousa nas possibilidades de decolagens da cotidianidade, aqui entendidas como processos conscientemente dirigidos, mobilizados e conduzidos, pelo interesse pela compreensão mais acurada acerca das situações e regulações que incidem na cotidianidade, o que denominamos como movimento de individuação. Traduz-se nos esforços dirigidos para as objetivações qualitativamente distintas da esfera da cotidianidade, favorecendo uma tomada de consciência progressiva acerca das condições e possibilidades emancipatórias do exercício profissional docente. (Heller, 2008; Powaczuk, 2012).

Cabe destacar que os saltos ou decolagens da cotidianidade exigem um processo de homogeneização dos saberes e fazeres que o professor coloca em movimento, implicando a concentração de toda a atenção do sujeito sobre uma única tarefa, de modo que promover transformações qualitativas na realização da atividade em foco (Heller, 1991; Powaczuk, 2012). Isto equivale a dizer que o processo de homogeneização, implicado nas decolagens da cotidianidade, abrigam a produção de um afastamento que permita a tomada de consciência sobre eventos e fatos do cotidiano.

Essa compreensão favorece que pensamento e ideias se expandam e se reorganizem a partir de uma concepção de mundo que tem como mote as experiências particulares acionadas por meio dos contextos político, social, cultural mais amplos que incidem sobre sua própria atividade, abrangendo uma relação dialética entre as esferas da cotidianidade e da não cotidianidade (Bolzan; Powaczuk, 2021)

Um processo que revela confrontos e dilemas, pois desafia a intervir em processos, muitas vezes, naturalizados pelos docentes, exigindo uma energia sistematizada de reflexão, baseada na reconstrução da experiência (Cunha, 2010) e disposição ao autoabandono¹⁰, tendo em vista que *"el ser que se encuentra plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, no experimentaria ningunos afanes y ciertamente nada podría crear"* (Vygotski, 2003, p. 35).

Contudo, importa considerar que a demanda criadora não coincide sempre com as possibilidades de criação (Vygotski, 2003), remetendo-nos às condições concretas das possibilidades emancipatórios do exercício docente. Uma produção desta natureza, exige condições de tempo e de lugar, revelando que as decolagens

10 De acordo com Heller (1991), a disposição para autoabandono é um sentimento presente de forma mais intensa no sujeito que se relaciona com o mundo de forma individualizada, pois este não teme perder-se diante da inadequação ou do fracasso. Uma relação que expressa a consciência da incompletude como mote de produção de uma existência que tem no dever a sua continuidade e expressão.

da cotidianidade são favorecidas e incrementadas a partir das redes colaborativas que tem a pesquisa e a formação como princípio da tessitura da professoralidade.

AS REDES COLABORATIVAS COMO PRINCÍPIO DA PESQUISA E DA FORMAÇÃO

A pesquisa desenvolvida pauta-se na abordagem qualitativa narrativa, demarcada pela sua perspectiva colaborativa, denominada ECER (Powaczuk *et al.*, 2021) a qual vem sendo construída com o intuito de compartilhar ideias, concepções e ações na direção de gerar respostas coletivas e colaborativas no contexto das instituições educativas. Tomamos como princípio a colaboração como elemento chave para promover o enfrentamento da complexidade das situações educativas com as quais os professores se confrontavam na da tessitura da professoralidade.

Nesta perspectiva, mobiliza-nos a compreender e incrementar os movimentos de criação que os professores são capazes de produzir a partir das integrações entre a esfera da cotidianidade e da não cotidianidade docente. Consideramos as pesquisas/intervenções dispositivos capazes de impulsionar as decolagens da cotidianidade indispensáveis à tomada de consciência progressiva acerca das condições e possibilidades emancipatórias do exercício profissional docente.

Assim, a pesquisa contempla intervenções colaborativas com professores da Educação básica, abrangendo contextos institucionais específicos, bem como ações interinstitucionais. Apostamos na relação dialógica e colaborativa considerando que dinâmicas relacionais, temporais e contextuais intensificam a interpretação e elaboração dos sentidos construídos e definidos socialmente.

Nesses termos, ao valorizarmos tais perspectivas, a pesquisa foi desenvolvida ao logo de 2020 e 2021 com duas instituições de Ensino fundamental, contemplando a participação de aproximadamente 20 professores, atuantes na escola, a qual tem como especificidade com comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Encontramos em Bolzan (2002, 2008), o subsídio para nos fortalecer no trabalho coletivo, pois a autora nos elucida sobre a importância do trabalho conjunto como capaz de mobilizar a cooperação entre os indivíduos, que instiga a negociação, os conflitos e dessa forma estabelece-se uma teia de relações que compõe todo processo, permitindo a organização, a definição e redefinição do processo interativo a cada passo.

Tomamos como dimensões: de escuta, de contextualização, de experimentação e de reelaboração (ECER). Consideramos a Escuta (E) como dimensão constitutiva do processo colaborativo, implicando o acolhimento a questões e a posicionamentos dos sujeitos participantes, num movimento de dialogicidade e empatia. A dialogia é inerente à produção de experiências, uma vez que a palavra do outro nos convida a conhecer outros mundos, criando possibilidades da ampliação dos horizontes a partir da relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais (Bakhtin, 2006)

Com isso, a escuta instaurada revela a Contextualização (C) responsiva necessária ao processo de compartilhamento. A responsividade que nos fala Bakhtin (2006) quando diz que a cada palavra da enunciação que estamos em processo de ouvir, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Nessa perspectiva, a compreensão se estabelece a partir das possibilidades de contextualização que cada um é capaz de realizar a partir da fala do outro. A perspectiva bakhtiana exige-nos a compreensão de que cada participante tem certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor como uma forma própria de relacionamento.

A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e, portanto, a contextualização é intransferível. Bakhtin (1997) afirma que toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor a partir da contextualização que realiza.

Nesta direção, a contextualização com base nos temas em pauta, parte das experiências diárias de cada docente estabelecendo e transpondo para as práticas desenvolvidas nos diferentes contextos de atuação docente. Assim, a partir das reflexões colaborativas, emergem possibilidades de decolagens da cotidianidade, fortalecendo as frentes de trabalho necessárias nas diferentes realidades educacionais. Pautamo-nos nas premissas vygoskianas quando diz que colaboração social e os meios culturais disponíveis são potenciais para o avanço do desenvolvimento dos indivíduos. Neste sentido, à medida em que a tessitura da rede colaborativa acontece, a dimensão de Reelaboração (R) emerge da disponibilidade dos docentes em reconsiderar suas experiências, a partir dos processos reflexivos instaurados. A reelaboração tem como base as possibilidades de os sujeitos examinarem e reconsiderarem de forma cuidadosa suas vivências construídas, favorecendo transformar o conhecimento já sabido em algo novo, explicitando as relações entre o conhecimento construído e as trajetórias pessoais e profissionais.

Dessa forma, a partir da reflexão e colaboração instauradas pelo (ECER), foi possível evidenciar os movimentos produzidos na tessitura da professoralidade, a partir da análise dos dilemas e desafios da docência em contextos de vulnerabilidade social intensificados pela pandemia. O destaque está na dimensão “visibilidade ampliada: a vulnerabilidade docente em questão” a qual é destacada como um contexto emergente nos cotidianos escolares/institucionais, que sinaliza para a redescoberta da força da coletividade da e na profissão docente.

VISIBILIDADE AMPLIADA: A VULNERABILIDADE DOCENTE EM QUESTÃO

O contexto pandêmico e a exigência do ensino remoto como possibilidade de continuidade do trabalho docente, lançou os professores no desafio de reconfigurar a atividade docente. A necessidade de uma projeção diferenciada das ações e operações instou a disrupção de muitos modos de operar da cotidianidade docente. Neste sentido, os sentimentos de certeza¹¹ que impulsionam muitas das ações docentes na cotidianidade foram colocadas em xeque, como evidencia a narrativa da professora A:

A gente tá vivendo em um momento muito difícil pra fazer essas escolhas [...] porque é um momento de muita incerteza, então esta instabilidade ela causa uma ansiedade muito grande porque parece que quanto mais instável está o momento mais a gente quer se agarrar a certeza e a certeza não existe.

A espontaneidade e as analogias constituintes de muitos modos de operar na cotidianidade ao serem interrompidas, impeliu os docentes a encontrarem alternativas para a continuidade ao trabalho. Em nome da manutenção de certa organicidade da vida cotidiana muitas ações foram pautadas no tateamento pedagógico, revelando o imediatismo da docência como marca.

A gente tem que tomar atitudes, passos que não sabemos se vai dar certo ou não, se está indo pelo caminho certo ou errado (professora B).

A ausência de processos sistemáticos de estudo e aprofundamento sobre as práticas que precisavam ser desenvolvidas, revela

11 De acordo com Heller (1991) o sentimento de certeza ocupa posto de primeiro plano da vida cotidiana. A fé pode ser indicada como um sentimento de certeza, que acrescenta energia e impulsiona as eleições decorrentes das avaliações probabilísticas que incidem sobre os modos de operar da cotidianidade

o descompasso entre o tempo da ação e da compreensão que permeou o trabalho remoto. Uma situação que nos permite identificar a própria condição de vulnerabilidade da docência, considerando-a partir da fragilização da capacidade material, psicológica e/ou simbólica dos professores para enfrentar e superar os desafios com que se defrontam cotidianamente, em especial no que se refere à concretização efetiva do trabalho docente (Janczura, 2012).

Neste sentido, a vulnerabilidade docente intensificada no período pandêmico, evidencia a reconfiguração da atividade docente, permeada pelo sentimento de autoabandono. As narrativas docentes assim expressam:

Eu me sinto desvalorizada, descaracterizada e sobrecarregada no ensino remoto [...] eu sinto saudades duma escola que a gente não vai ter mais a escola que tu não vais conseguir fazer uma rodinha todo mundo grudadinho (professora B).

Eu tive que me afastar há três meses, eu não aguentei. Então, a minha coragem teve que ser trabalhada e medicada porque o meu emocional não aguentou (Professor JF).

Contudo, importa considerar que à inadaptação do sujeito com relação às ações que realiza é impulsionadora de saltos da cotidianidade, uma vez que é da inadaptação que emerge necessidades e mobilizações por transformações, pois “[...] el ser que se encuentra plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, no experimentaria ningunos afanes y ciertamente nada podría crear” (Vygotski, 2003, p. 35).

Importa destacar que as necessidades se referem a sentimentos conscientes de uma falta, as quais se podem se converter em motivação. Esta dinâmica [re]traduz o processo de objetivação das necessidades, a qual exigem condições para que este processo se constitua (Leontiev, 1989; Heller, 2002b). Isto equivale a dizer que uma necessidade, não é garantia da possibilidade de objetivá-la. Neste sentido, os professores ressaltam a importância das mediações

colaborativas instauradas ao longo dos anos de 2020 e 2021, as quais constituíram-se como potencializadoras de objetivações distintas da cotidianidade, permitindo reconstruções que se fizeram necessárias:

Acho que o saldo positivo de tudo que vivemos, foi redescobrir o coletivo e que a gente precisa pensar juntos (Professora L).

A importância da troca que não temos no dia a dia, quando não tem o ensino remoto a escola não tem essas reuniões, não temos essa troca, esse planejamento colaborativo e a gente também não pensa a escola como um todo (Professora D).

Aproveitar todos os momentos que nós temos pra fazer essas trocas, porque é nelas que nós ampliamos nosso campo de visão e o nosso trabalho, se estamos juntos e realizamos as trocas, essa escuta que fazemos do outro, porque ninguém é perfeito, todos temos algo para melhorar, coisas para ensinar, assim como para aprender, então essas trocas que fazemos são muito importantes (Professora AD).

A redescoberta da força da coletividade emerge como um contexto emergente, que insurge das vulnerabilidades percebidas/sentidas na docência. Assim, os processos colaborativos revelaram-se como dispositivos importantes das decolagens da cotidianidade docente, favorecendo o apoio mútuo e a tomada de consciência acerca das condições emancipatórias do trabalho docente. A dialogicidade e a renúncia aos monopólios de interpretação (Santos, 2000), parecem ganhar visibilidade conduzindo uma compreensão ampliada da dimensão pública e coletiva do trabalho docente.

Colegas comprometidas e parceiras, isso é muito bom. Que a gente consiga se manter assim, um dos medinhos que eu tenho é de que quando retorna agora a gente não consiga mais isso, essa questão de grupos de estudos, momentos como esse de agora, essas rodas de conversa são muito boas (Professora AD).

A esperança é que os sinais evidenciados possam de fato potencializar a revolução da cotidianidade docente. A esperança referida como um sentimento de força que impulsionam a confiança e as escolhas individuais e coletivas, acerca das condições desejáveis a emergência do protagonismo docente, as quais não podem prescindir do trabalho coletivo e colaborativo que são as dimensões valorativas da profissão docente. Como bem diz Heller “você salta quando diz: bom, isso é o que vou fazer e assumo a responsabilidade por fazê-lo (Heller, 2002, p. 42).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**, Trad. M.E.Galvão. 2 ed. São Paulo. Martins. Fontes. 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e YaraFrateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação continuada de Professores: dinâmicas interativas e mediadoras**. 3ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2020.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Contextos emergentes e a reinvenção de si: desafios à cotidianidade da/na docência. *In*: BOLZAN, D.PV; POWACZUK, A.C.H; CORTE, M.D.C. (org). **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na educação**. Porto Alegre: EDIPUC, 2021

BOLZAN, Doris Pires Vargas; CUNHA, Maria Isabel da; POWACZUK, Ana Carla Hollweg Powaczuk. Docências e movimentos formativos: desafios e tensões nas práticas pedagógicas. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP, v. 81-22. 2022.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Impreso em Nova-grafick s/a., Puigcerd127, 08019- Barcelona, 1991.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HELLER, Agnes. **La teoría de los sentimientos**. 2ª ed. Editorial Eqtamara, S.A. Barcelona. 1982.

HELLER, Agnes. FEHÉR, Ferenc. **A Condição política pós-moderna**. 2ª ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2002.

JANCZURA Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, vol. 11, núm. 2, p. 301-308. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, RS, Brasil, 2012.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. El desarrollo psíquico del niño en la edad preschool. *In*: DAVIDOV, Vasily Vasilyecich; SHUARE. M. **La, psicología evolutiva y pedagogía en laURSS**. Editorial Progreso, impresso em la URSS, 1987.

DAVIDOV, Vasily Vasilyecich; SHUARE. M. **Actividad, conciencia y personalidad**. Editorial Cartago de México, S.A. Cerradade San Antonio N° 22, 1984.

DAVIDOV, Vasily Vasilyecich; SHUARE. M. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. SãoPaulo: Ícone, 1988.

DAVIDOV, Vasily Vasilyecich; SHUARE. M. El surgimiento de laconciencia del hombre. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovitch; LEONTIEV Alexei Nikolaevich; LURIA, Alexander. **El proceso de formación de la psicología marxista**. Impressoen la URSS. Editorial Progreso, 1989.

POWACUZK, Ana Carla Hollweg. Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência. 2012. 219p. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

POWACUZK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Produção da docência universitária: a construção da professoralidade. *In*: FARENZENA, N. (org.). **VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Montevidéo: Associação de Universidades Grupo Montevidéu, 2018.

POWACUZK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Ações afirmativas nas universidades: contextos emergentes à docência no ensino superior. *In*: **10 Anos de Ações Afirmativas na UFSM: relatos de experiências** / MELO, AGUIAR, Ana Lúcia; MOURA FILHO, José Luiz. – Santa Maria, RS : Ed. UFSM : Pró-Reitoria de Extensão, 2021.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg Powaczuk; MORAIS, Angela Aparecida Bolzan de; SIMON, Beatriz de Araújo; STANGHERLIN Cristina Idevani Stangherlin; DEUS, Ivani de. As Redes Colaborativas como Princípio da Pesquisa e da Formação. //n: **IX Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (EIPE)**, 1. ed. 2021, Paraná. Anais [...]. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación, 2021. p. 136-143.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKI, Lev S Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor: Distribuciones, S.A. Madrid, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madri- Espana. Ediciones Akal, S.A, 2003.

4

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA:

**DISCUSSÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

INTRODUÇÃO

Compreender que o conhecimento matemático é construído como produto das necessidades humanas (Moura, 2004) leva-nos a argumentar que ele faz parte do conjunto dos elementos culturais que devem ser socializados para as gerações futuras, de modo a permitir a integração dos sujeitos e possibilitar-lhes o desenvolvimento pleno como indivíduos participantes da sua comunidade. Partindo dessa premissa e com o olhar voltado para a formação de professoras e professores, bem como para o ensino e aprendizagem de matemática, foi criado, em 2019, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – GEPEMat. Este é constituído por estudantes de Licenciatura em Pedagogia, Matemática e Educação Especial, estudantes da Pós-Graduação em Educação e Educação Matemática, docentes da Educação Básica e universitários que realizam investigações, estudos teóricos e elaboram e realizam ações em escolas públicas. Estes sujeitos, que possuem diferentes formações, atuações e histórias de vida compõem um grupo que tem como preocupação comum a educação e, em especial, a Educação Matemática escolar, materializada em projetos de pesquisa, extensão e ensino.

O GEPEMat está organizado em duas linhas de pesquisa: ensino e aprendizagem, cujo objetivo é investigar propostas e processos educativos que envolvam o ensino e a aprendizagem; e, formação de professoras e professores, que objetiva investigar sobre a formação docente em seus diferentes espaços e níveis educativos. Essas duas linhas, embora com objetos específicos, articulam-se em diversas ações, partindo de dois pressupostos tomados como premissas: o primeiro é que as discussões sobre educação escolar devem ter como partícipes a escola e as professoras e professores; e o segundo é que a interação, quando advinda da organização de ações, pode proporcionar aprendizagem a todos os envolvidos.

Os princípios teóricos orientadores das ações do grupo pautam-se na perspectiva histórico-cultural, em especial nas ideias de Vigotski (1896-1934) e Leontiev (1903-1979). Para esses autores a instrução é propulsora do desenvolvimento humano e as interações entre os sujeitos possibilitam criar condições para tal. Como pontua Vigotski (2009, 2021), todas as funções psíquicas superiores surgem duas vezes: primeiro como uma atividade social, coletiva, em nível intersíquico e, depois, como atividade individual, interna, como função intrapsíquica.

Daí decorre a defesa da escola como um lugar imprescindível para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, amparada também nos escritos de Leontiev (1978, 2021), que, corroborando ideias de Vigotski, explica que o ser humano é um ser social, constituído historicamente por meio de sua atividade e que, para isto, a interação com outros sujeitos é condição essencial.

Acreditando que existem modos de organizar o ensino, intencionando uma educação humanizadora, aquela que permita a todos os envolvidos a apropriação de conhecimentos que levem ao desenvolvimento da sua condição humana, o GEPEMat tem utilizado como princípio teórico-metodológico a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), proposta por Moura (1996,2010,2017). De acordo com o autor, a AOE tem a necessidade de ensinar, tem ações voltadas ao modo ou aos procedimentos de como colocar os conhecimentos no espaço educativo e utiliza como instrumentos aqueles recursos adequados a cada um dos objetivos escolares.

A partir dos autores citados, bem como outros que reiteram os princípios da teoria histórico-cultural, têm sido realizadas diversas pesquisas no âmbito do GEPEMat. Neste capítulo serão apresentadas quatro delas - Borowski (2017), Fraga (2017), Pozebon (2017) e Perlin (2018) - realizadas com professoras e professores que ensinam e que ensinarão matemática. Com isto, tem-se como propósito contribuir com as discussões acerca da formação de professoras

e professores que ensinam matemática, entendendo este processo como um movimento que parte de necessidades de apropriação de conhecimentos relativos à docência e ao seu objeto de ensino – conhecimento matemático.

O QUE AS PESQUISAS VÊM APONTANDO

Com o objetivo de investigar as relações essenciais do movimento de formação docente no projeto Clube de Matemática, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Borowski (2017) desencadeou sua pesquisa. Teve como sujeitos acadêmicas de graduação dos cursos de licenciatura em Matemática e Pedagogia, professoras da Educação Básica e colaboradoras (todas mulheres) desse projeto de extensão que se caracteriza por planejar, organizar, desenvolver e avaliar situações de ensino de matemática em escolas públicas de Santa Maria. Para compreender as relações determinantes da formação docente em um projeto, analisou seus dados por meio de três unidades de análise – o conhecimento científico, a organização do ensino e a formação humana –, que tiveram o intuito de representar a totalidade do que constitui um projeto orientador de atividade. Essa organização em unidades de análise, comum às demais pesquisas aqui apresentadas, apoiou-se na ideia de que a unidade se constitui como uma parte da investigação, que representa a totalidade e que não perde as especificidades do objeto (Vigotski, 2009). Dessa forma, a tese defendida foi que:

[...] os sujeitos, quando 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 (Borowski, 2017, p. 20).

No acompanhamento dos sujeitos, ao se apropriarem do *conhecimento científico*, a partir de elementos que embasaram teoricamente o trabalho, a autora identificou a relevância de: apropriação de um referencial teórico; estabelecimento de relação entre os elementos teóricos e a organização do ensino; percepção do conhecimento em múltiplas dimensões; desenvolvimento do olhar investigativo para a atividade pedagógica; aquisição de um modo geral de organização para desenvolver pesquisa; e constante elaboração de sínteses.

Procurando compreender a significação do trabalho docente dos sujeitos, o estudo demonstrou como a *organização do ensino*, no contexto de um projeto, está relacionada aos conteúdos que a compõem, bem como às condições operacionais a que está sujeito. Esta relação é expressa nas possibilidades permeadas pela influência das condições objetivas do trabalho docente de: compreender a síntese histórica do conceito matemático, trabalhado como uma visão dinâmica do conteúdo de ensino; produzir Unidades Didáticas de forma interdisciplinar; apoiar-se em uma sólida proposta teórico-metodológica; adquirir conhecimento sobre o desenvolvimento humano a partir de uma base teórica; apropriar-se de procedimentos para o ensinar.

Na perspectiva de que a *formação humana* se consolida nas interações que cada um estabelece, voltou-se para a relação entre universidade e escola na formação docente, uma vez que o projeto investigado em sua organização prima pela formação docente a partir da realização de atividades de ensino de matemática nas escolas de Educação Básica. Identificou, assim, elementos que emergem quando os limites da universidade e da escola se rompem e há um encontro entre esses espaços primordiais para nossa sociedade, sendo que “quando a universidade e a escola deixam seus próprios muros para trás e partilham conhecimentos (de diferentes naturezas), a sociedade beneficia-se a partir dessa relação” (Borowski, 2017, p. 219-220). Os elementos se referem à: inserção nos espaços da universidade; potencialidade da universidade como um meio de promoção de humanização; quebra do paradigma de uma univer-

cidade elitista; discussão sobre o papel do conhecimento científico na constituição dos sujeitos; inserção na realidade escolar; partilha entre Educação Básica e Ensino Superior.

Borowski (2017, p.221) destaca, ainda, a relevância da coletividade.

Essa coletividade alcança-se quando a atividade realizada pelos sujeitos se dirige à realização de objetivos traçados pelo grupo e cada um contribui, com seu esforço pessoal, para alcançá-los. Na coletividade, os objetivos são socialmente valiosos, ou seja, não se encerram no próprio grupo e essa deve ser uma premissa de projeto orientador de atividade, como um modo geral de formação docente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Decorrente dos resultados apresentados é possível concluir que, nas ações de ensino, pesquisa e extensão, pode ocorrer aprendizagem da docência a partir das relações que se estabelecem entre a universidade e a escola de Educação Básica, tendo como premissa o compartilhamento destas ações, o que se constitui em um modo da dimensão coletiva, como coloca Petrovski (1986), de expressar-se no seu desenvolvimento.

A segunda pesquisa, a de Fraga (2017), foi sobre a formação de futuras professoras dos cursos de Educação Especial, Pedagogia e Matemática (todas mulheres) que participaram do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação a Docência – Interdisciplinar: Educação Matemática – PIBID InterdEM da UFSM, ao aprenderem a organizar o ensino de matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Atividade Orientadora de Ensino (Moura, 1996, 2010, 2017). Para tanto traçou como principal objetivo investigar o processo de significação da atividade de iniciação à docência no contexto do subprojeto PIBID/InterdEM. A análise de seus dados foi orientada com base em três unidades de análise: aprender um modo de ação geral de planejar; aprender um modo de ação geral para ensinar; aprender um modo de ação geral de avaliar. A partir do objetivo, a tese defendida foi que:

[...] em um programa que envolve futuras professoras em formação inicial, a significação da atividade de iniciação a docência acontece com base no aprendizado de modos gerais de ação de elementos constitutivos da organização de ensino, quando o sentido atribuído às ações desencadeadas coincide com o significado social dessas ações (Fraga, 2017, p.220).

Ao analisar o *aprender um modo de ação geral de planejar*, a autora destacou que a significação da atividade de planejar se constituiu a partir de ações que revelam elementos constituintes sobre a aprendizagem no planejamento pautado na Atividade Orientadora de Ensino. Estes surgem da compreensão dos processos socialmente elaborados sobre o trabalho pedagógico, que são: estudar o movimento lógico-histórico do conceito; planejar a situação desencadeadora de aprendizagem; organizar o planejamento; retomar os conceitos matemáticos a partir do roteiro já elaborado.

Com o intuito de observar a organização das futuras professoras, ao se colocarem em situações de ensino, quando desenvolveram com as crianças do 4.º ano do Ensino Fundamental as ações em sala de aula, a autora analisou o *aprender um modo de ação geral para ensinar*. Os dados levaram-na a identificar elementos constitutivos desta aprendizagem, a partir das relações estabelecidas entre a teoria e a prática exercida, ao se colocarem em situações de ensino, quais sejam: encaminhar a atividade a partir da situação desencadeadora de aprendizagem; criar estratégias de organização, partindo das dificuldades dos alunos; promover situações lúdicas, envolvendo os conceitos matemáticos; conhecer o contexto em que as crianças estão inseridas.

Ainda, na unidade *aprender um modo de ação geral de avaliar*, a autora identificou os sentidos atribuídos pelas futuras professoras à avaliação das ações desenvolvidas. Por meio dos dados que foram produzidos no decorrer da avaliação das ações, após a realização em sala de aula, identificou que os sentidos atribuídos à

avaliação se aproximaram do seu significado, que consiste em rever e aprimorar a organização do ensino para promover a aprendizagem dos alunos. Tal movimento pautou-se em ações propulsoras de aprendizagem docente, tais como: compartilhar as ações para superar as dificuldades; compreender as relações entre os conceitos científicos; e encontrar caminhos possíveis diante dos inesperados do planejamento; organizar as ações, visando o melhor andamento em sala de aula.

Fraga (2017) constatou que os modos gerais de ação adquiridos pelas professoras participantes levaram-nas a significar a atividade que desenvolviam, explicando que:

[...] o processo de significação da atividade de iniciação à docência no contexto no PIBID/InterdEM, que elenca os modos de ação gerais para organização do ensino, que são: as ações de planejar, que requerem compreender os processos socialmente elaborados sobre o trabalho do professor; as ações de ensinar, que levam a estabelecer relações entre os aspectos teóricos e os práticos que envolvem a docência; e as ações de avaliar, que envolvem a atribuição de sentido a avaliação como promotora das ações que visam aprimorar o ensino para promover a aprendizagem dos alunos (Fraga, 2017, p. 227).

Os elementos destacados nos resultados deste estudo podem ser identificados como advindos da necessidade de aprender a organizar o ensino com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos. Portanto, tal como nos mostra a autora, sujeitos em atividade de formação, ao atribuírem sentido às ações de planejar, ensinar e avaliar, apreendem os modos de ação geral para organizar o ensino, do que decorre a significação desta atividade.

A pesquisa de Pozebon (2017) teve como objetivo central investigar o processo de significação da atividade de ensino do futuro professor de matemática na aprendizagem da docência em um espaço formativo para o ensino de medidas. Para isto, trouxe como possibilidades teórico-metodológicas a realização de um

experimento formativo com a participação de acadêmicas e acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática da UFSM. A pesquisa defendeu que “em um espaço intencionalmente organizado para formação inicial, a significação da atividade de ensino acontece por meio da significação de diferentes elementos que a envolvem” (Pozebon, 2017, p. 25).

A análise dos dados foi sintetizada em quatro unidades de análise, apoiadas no trabalho de Lopes (2018), que destaca alguns princípios orientadores e fundamentais, ao discutir sobre formação de professoras e professores que ensinam matemática: o futuro professor como sujeito em formação; a escola como lugar social do trabalho do professor; o conhecimento matemático como orientador da organização do ensino; e o compartilhamento como promotor da mudança de qualidade das ações.

Ao analisar *o futuro professor como sujeito em formação* evidenciou o modo como futuras professoras e futuros professores se percebem como sujeitos que se encontram em um processo formativo, destacando três aspectos que os levaram a essa compreensão. O primeiro diz respeito à mudança de motivos para tornarem-se docentes de matemática, os quais inicialmente eram apenas compreensíveis e tornaram-se geradores de sentido (Leontiev, 2021), principalmente quando no enfrentamento de dificuldades, de vivências em diferentes espaços como participação em projetos formativos e no contato com a escola. O segundo refere-se à compreensão da formação docente como contínua, advinda das discussões sobre conhecimentos necessários à prática docente, que demonstraram a importância do entendimento da formação como um movimento contínuo na busca por mudanças qualitativas do trabalho docente. Por último, as mudanças de qualidade da atividade de ensino percebidas pelos sujeitos, ao estabelecerem como foco do seu trabalho a aprendizagem dos alunos, o que levou as futuras professoras e os futuros professores a compreenderem, como um contínuo coletivo, a responsabilidade a ser assumida com a educação pública.

Procurando identificar como os participantes da pesquisa, ao longo do experimento formativo, foram compreendendo *a escola como lugar social do trabalho do professor*, a autora destacou dois aspectos evidenciados como relevantes. O primeiro foi a aproximação e a integração deles e delas ao espaço escolar, o que lhes permitiu apreender aspectos relevantes para sentirem-se como sujeitos ativos na escola, com base nas novas relações que estabeleceram nesse espaço. O outro foi a viabilidade de discutir sobre diferentes espaços escolares em que estavam atuando, compartilhar experiências, entender as condições objetivas dessas escolas, o que contribuiu para entenderem a complexidade do espaço escolar e da função social da escola.

Trazendo à tona *o conhecimento matemático como orientador da organização do ensino*, a pesquisa identificou ser esse um elemento importante a ser levado em consideração na organização do ensino, evidenciando que a apropriação do movimento lógico-histórico do conceito propicia a percepção de que ser professora e professor implica em lidar com o conhecimento específico. Também, que a organização do ensino, ao levar em consideração a constituição lógico-histórica dos conceitos, é determinante da aprendizagem do aluno.

Discutindo sobre *o compartilhamento como promotor da mudança de qualidade das ações*, o estudo ressaltou a interação com o outro como possibilidade de o sujeito estabelecer relações que levem à mudança de qualidade de suas ações. Igualmente evidenciou que, na organização de espaços e experiências coletivas, as aprendizagens dos acadêmicos foram oportunizadas, baseadas na intencionalidade da organização do experimento formativo, que visou ao desenvolvimento de experiências coletivas; e que a construção coletiva do conhecimento, por meio do compartilhamento, oportunizou o estabelecimento de novas relações que conduziram à apropriação de novos conhecimentos.

A partir das quatro unidades de análise, Pozebon (2017) elencou possíveis princípios orientadores da formação inicial relacionados: ao significado social do trabalho docente; ao significado social da escola; ao movimento lógico-histórico de constituição do objeto de ensino do professor; e ao compartilhamento como premissa e produto. Ainda, afirmou que:

À vista disso, os dados da pesquisa nos fornecem indicativos de que tais princípios, quando mobilizados em um espaço formativo que tem como intencionalidade a aprendizagem da docência, podem promover a significação da atividade de ensino por futuros professores (Pozebon, 2017, p. 269).

Dentre os achados sobre formação docente, destaca-se nesta pesquisa a referência ao movimento lógico-histórico, ao defender que o conhecimento matemático, apropriado pelo docente nesta dimensão, pode orientar a organização do ensino.

Partindo da premissa de que, quando o acadêmico realiza o Estágio Curricular Supervisionado na escola, algumas relações, necessariamente, são estabelecidas, principalmente as interpessoais, quer seja com alunos, professores, professoras, ou demais componentes do contexto escolar, Perlin (2018) desenvolveu sua investigação com o objetivo de compreender as relações estabelecidas no estágio, determinantes para a aprendizagem da docência. Sua hipótese foi que "as relações estabelecidas no estágio o tornam uma atividade diferenciada das demais realizadas na formação inicial do professor de Matemática, e algumas delas constituem-se como determinantes da aprendizagem da docência" (Perlin, 2018, p.35). Os dados foram produzidos, baseados na organização de um espaço formativo com uma turma de dez alunas e alunos do curso de Licenciatura em Matemática, em um Instituto Federal, intencionalmente organizado no contexto do Estágio Curricular Supervisionado.

Os resultados apontaram que o estágio se configura como espaço privilegiado para que o futuro docente compreenda o ensino e a aprendizagem na Atividade Pedagógica. E também que as relações

ali estabelecidas, por meio da comunicação entre os demais sujeitos foram propulsoras de sentidos pessoais atribuídos à atividade que faziam. Enfim, compreenderam que o estágio leva à apropriação de conhecimentos que, em outro espaço, não se concretizariam.

Na análise dos dados, realizada por meio de unidades, foram reveladas as especificidades de algumas das relações que ocorrem no estágio, que se mostraram como determinantes para a aprendizagem da docência, propiciando compreender o objeto investigado – o estágio na formação de professoras e professores de Matemática – em movimento. A primeira unidade de análise, *expectativa e realidade - das tensões iniciais e dos conflitos*, levou à identificação de como ocorre o enfrentamento e a superação das tensões e dos conflitos no estágio por meio das relações com: a unidade teoria e prática; o professor supervisor; os seus alunos; o diretor da escola; e a realidade escolar. A segunda unidade de análise, *preparação para a docência - da organização do ensino à futura práxis*, revelou, na apropriação de um modo geral de organização do ensino quando da realização do estágio, as relações com: os inesperados; o professor formador; os colegas estagiários; e a superação das dificuldades. Na terceira unidade, *o novo papel social - da discência à docência*, foi possível perceber como os estagiários avaliavam a sua inserção em um novo lugar ocupado na Atividade Pedagógica, indicando as relações com: a mudança de motivos; a nova posição social; a atuação em diferentes papéis da Atividade Pedagógica.

A pesquisa revelou que as relações estabelecidas produzem novas determinações para os sujeitos, principalmente quanto aos sentidos pessoais que atribuem à sua atividade (no caso, o estágio) e aos motivos pelos quais o realizavam, colocando os sujeitos em atividade de aprendizagem da docência, ao significarem o “papel social do professor na escola – organizador do ensino que promove a aprendizagem dos seus alunos para que eles se apropriem dos conhecimentos teóricos, criando condições para que estejam em atividade de aprendizagem” (Perlin, 2018, p. 287).

Diante das possibilidades de aprendizagem dos sujeitos, a autora explicou que:

Contudo, evidenciamos que não é em qualquer espaço e nem em qualquer estágio em que isso ocorre. As diferentes relações inerentes ao estágio só se tornam determinantes para a aprendizagem da docência, quando o formador intencionalmente organiza o Espaço Formativo de modo a possibilitar aos acadêmicos estarem em atividade na perspectiva de Leontiev (1978, 1983) (Perlin, 2018, p.291).

A partir desta citação, chama-se à atenção para espaços potencialmente formadores, aqui compreendidos de forma ampla como aqueles que envolvem sujeitos aprendentes nos diferentes níveis, e o papel determinante da intencionalidade de quem os organiza na aprendizagem dos que dele fazem parte.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo contribuir com as discussões acerca da formação de professoras e professores que ensinam matemática, entendendo este processo como um movimento que parte de necessidades de apropriação de conhecimentos relativos à docência e ao seu objeto de ensino – conhecimento matemático. Os resultados das pesquisas aqui trazidas permitem identificar elementos determinantes, dos quais destacam-se quatro.

O primeiro deles se refere a importância do *compartilhamento* de ações desencadeadas nas interações que são estabelecidas pelos sujeitos. Rubtsov (1996) ajuda a compreender essa relevância, evidenciada nos estudos do GEPEMat, ao defender que a aprendizagem é derivada de uma interiorização, essencialmente originada de situações de atividade coletiva. Assim, o compartilhamento passa a ser condição para a constituição de uma coletividade,

como no caso do espaço escolar, uma vez que leva os sujeitos a se apropriarem de conhecimentos, vivências e experiências propulso- ras de desenvolvimento tanto dos estudantes, quanto das professo- ras e dos professores.

O segundo diz respeito ao *movimento lógico-histórico do conceito* que conduz ao conhecimento a ser trabalhado como orientador da organização do ensino. De acordo com Kopnin (1978), a relação dialética entre o lógico e o histórico propicia apreender determinado objeto ou fenômeno, a partir da sua essência, o que para professo- ras e professores significa se aproximarem do conceito como pos- sibilidade de planejar suas ações com vistas a mobilizar o aluno em direção à aprendizagem.

Tanto o compartilhamento quanto o movimento lógico histó- rico do conceito trazem indicativos do terceiro elemento que ora se destaca que é a *significação* aqui entendida, tal como coloca Leontiev (1978), ao mencionar que ela é a generalização da realidade, sendo a forma ideal da cristalização da experiência e das práticas sociais humanas. É a partir deste entendimento que se propõe a discussão acerca da formação de professoras e professores, reiterando que a significação da sua atividade implica em compreender os processos pedagógicos socialmente elaborados.

Destaca-se, também, a *intencionalidade* que é o que mobiliza a atividade do sujeito na busca por respostas para satisfazer suas necessidades determinadas pelas relações sociais e lugar que ocupa. No caso do organizador de ações ou espaços formativos, como este texto tem mencionado, é possível compreender, como indica Lopes (2018), que o modo como professoras e professores conce- bem e organizam o seu ensino pode influenciar no êxito (ou não) das suas ações.

Por fim, há ainda a se considerar que os processos formativos estão relacionados às condições objetivas impostas às professoras e

professores – em serviço e em formação inicial - em suas atividades (de ensino ou de estudo), o que leva a inferir sobre a relevância da constituição de espaços coletivos que subsidiem o enfrentamento aos desafios que a prática social do ensino apresenta. E neste contexto entende-se, também, as possibilidades formativas oferecidas por grupos de estudos e pesquisas, tais como o GEPEMat.

REFERÊNCIAS

BOROWSKY, Halana Garcez. **Os movimentos de formação docente no projeto orientador de atividade**. 2017. 232p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, Santa Maria. 2017.

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. 247p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, Santa Maria. 2017.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Coleção Perspectivas do homem. V. 123

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, Alexsei N. **Atividade. Consciência. Aprendizagem**. Trad Priscila Marques. Bauru (SP): Mireveja, 2021.

LOPES, Anemari Roesler Luersen. Processos formativos e a aprendizagem da docência: alguns princípios orientadores. In: TREVISOL, M. T. C.; FELDKERCHER, N.; PENSIN, D. P. (org). **Diálogos sobre a formação docente e práticas de ensino**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018. p. 107 - 134.

MOURA, Manuel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, Rio Claro, ano II, n. 12, p. 29-43, 1996.

MOURA, Manuel Oriosvaldo de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. *In*: BARBOSA, R.L.L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, p. 257-284, 2004.

MOURA, Manuel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MOURA, M. Manuel Oriosvaldo de. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017.

PERLIN, Patrícia. **Constituindo-se professor de matemática**: relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado determinantes da aprendizagem da docência. 2018.323p.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, Santa Maria. 2018.

PETROVSKI, Arthur Vladimirovich. **Teoria psicológica del colectivo**. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 1986.

POZEBON, Simone. **A formação de futuros professores de matemática: o movimento de aprendizagem da docência em um espaço formativo para o ensino de medidas**. 2017.307p.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, Santa Maria. 2017.

RUBTSOV, Vladimir. A atividade de aprendizado 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. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 129-137.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski. org e trad. Zoia Prestes e Elizebeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.



5

Celso Ilgo Henz

**PESQUISA-AUTO(TRANS)
FORMAÇÃO
COM PROFESSORAS
E PROFESSORES:
A CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS OUTROS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-144-4.5

Entendo que a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino (Freire, 1995).

INTRODUÇÃO

Este texto configura-se como um registro re-criativo sobre as experiências do “Grupo de Estudos e Pesquisa Dialogus: humanização e auto(trans)formação com professoras e professores”. A centralidade é a perspectiva freireana de educação e sociedade, em processos de auto(trans)formação permanente com docentes da educação básica, graduandos e pós-graduandos, a partir de estudos e compartilhamentos de “experiência de vida e formação” (Josso, 2010) e (re)construções dialógico-reflexivas. A realidade dissonante entre a academia e o cotidiano das/nas escolas desafiou-nos à PalavrAção, na ousadia de reinventar os Círculos de Cultura de Paulo Freire (1979), em aproximação com a Pesquisa-formação de Josso (2010); político-epistemológica de pesquisa e auto(trans)formação permanente com professoras/es: os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. As pesquisas registram autorias e auto(trans)formações permanentes significativas e de grande impacto nas escolas e na universidade., propiciando o empoderamento das/os colegas como autoras e autores de (re)construções teórico-conceituais e nas práxis de ensino-aprendizagens mais significativos para docentes e estudantes.

INICIANDO OS DIÁLOGOS: ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO...

Em muitos entre-lugares da/na nossa caminhada pessoal e profissional se torna importante diminuir os ritmos para também fazer um *caminhar para si* (Josso, 2010). Nossa¹² escritura aqui configura-se como um registro re-criativo das experiências com as quais vimos nos constituindo gente-docente, especialmente com o “Grupo de Estudos e Pesquisa Dialogus: humanização e auto(trans)formação com professoras e professores”. Há mais de duas décadas estudamos Paulo Freire e nos dedicamos à auto(trans)formação permanente com professoras e professoras da educação básica na Região Sul do Brasil.

A perspectiva freireana de educação e sociedade é o foco dos/nos processos de auto(trans)formação permanente com docentes da educação básica, graduandas/os e pós-graduandas/os, a partir de estudos e compartilhamentos de *experiência de vida e formação* (Josso, 2004) e (re)construções dialógico-reflexivas pelos quais acreditamos que é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que podemos melhorar a próxima prática” (Freire, 2016, p 18). No compromisso com a dialética *leitura de mundo-leitura da palavra* (Freire; Macedo, 2013), os encontros fizeram emergir as vozes docentes no sentido de que as formações continuadas realizadas normalmente nas escolas são palestras com especialistas que pouco significam para suas práxis educativas, assim como também evidenciaram as pesquisas acadêmicas.

Essa realidade desafiou-nos à *PalavrAção*, ousando reinventar os Círculos de Cultura de Paulo Freire, em aproximação com a Pesquisa-formação de Josso (2010), como caminhos investigativos

12

Por tratar-se de uma sistematização que foi construída, a partir da polissemia de muitas vozes e movimentos de autoria e coautoria com professores e professoras será utilizado na escritura deste texto a terceira pessoal do plural.

e formativos: a proposta político-epistemológica de pesquisa-auto(-trans)formação permanente com professoras e professores da educação básica: Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos.

As pesquisas nos levam a reconhecer autorias e autonomias epistemológicas e auto(trans)formações permanentes significativas e de grande impacto nas escolas e na universidade, inclusive o empoderamento das/os colegas como autoras e autores de (re)construções teórico-conceituais e práxis de ensino-aprendizagens mais significativas para docentes e estudantes.

RE-CONSTRUÇÕES NO CAMINHAR COM AS/OS OUTRAS/OS...

Refletindo sobre os percursos pessoais e profissionais compreendemos e interpretamos o sentido dessa processualidade auto(-trans)formativa com as outras e os outros, em diferentes lugares e tempos, como uma constituição “na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que se faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções, como também da sua compreensão crítica” (Josso, 2004, p. 16), em cuja trama complexa e dialética muitas novas integrações e dimensões vão se entrelaçando, mas também algumas vão sendo abandonadas e/ou reconstruídas.

Paradoxalmente, para adentrarmos em nós mesmas/os, numa espécie de “caminhar para si” (Josso, 2010), permanentemente somos desafiadas/os ao reconhecimento do *sentir-pensar-agir* (Henz, 2003) da outra e do outro na sua alteridade; e quanto mais adentrarmos em nós mesmas/os, mais profundamente também vamos inserindo-nos e comprometendo-nos com a realidade que nos envolve, engajando-nos mais na historicidade da existência humana pela ação transformadora do/com o mundo. Ou seja,

para realizar este caminho *ad intra*, nós, seres humanos, precisamos reconhecer a alteridade das/os demais seres como presenças que vão se tornando co-partícipes da nossa presença e lugar no *cosmos* (Freire, 1979); a comunicação e a interação com os demais seres é condição para que mulheres e homens possam se (re)conhecer humanizando-se, no seu inacabamento e auto(trans)formação permanente. Ademais, a capacidade de (re)construir conhecimentos - como compreensão, interpretação, significação e intervenção do/no mundo - também passa a significar o reconhecimento da alteridade da outra e do outro do/no/com o mundo, como condição da própria subjetividade de cada mulher e cada homem.

Nessa dialeticidade e dialogicidade, as *práxis* educativas e acadêmico-científicas passam a ser assumidas como processos pelos quais mulheres e homens começam a descobrir em si e nas outras e nos outros a possibilidade de, não obstante todos os condicionamentos estruturais, serem novamente sujeitos-coautoras(es) da história: "então, o verdadeiro aprendizado é participação ativa, comprometida no processo histórico-cultural" (Fiori, 1991, p. 78). Assim, dialogando, interagindo, aprendendo, pesquisando, pela *dialética leitura de mundo-leitura da palavra* (Freire, Macedo, 2013), vamos nos conscientizando, auto(trans)formando-nos e comprometendo-nos com a feitura da história e da genteificação de cada mulher e cada homem, refazendo-nos permanentemente com/pela história e pela intersubjetivação com as outras e os outros.

Essa processualidade complexa, tramada histórico-culturalmente pelas relações com as pessoas e com o mundo, condiciona-nos em nossas genteidades, deixando-nos um legado de *tradição* (Gadamer, 2015), como horizontes prévios de compreensão e de existência entre diferentes gerações. Depreende-se daí que uma *práxis* educativa libertadora e humanizadora só é possível no encontro dialógico amoroso e rigoroso eu-tu-mundo. A concepção de experiência transformadora na educação e nos processos auto(trans)formativos é processual, uma vez que:

[...] envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (Dewey, 2010, p. 26).

Conscientes disso, buscamos assumir-nos como um educador-sonhador, humilde e esperançadamente engajado na luta por uma educação mais humanizadora, assentada na *razão-emoção crítico-reflexiva* (Henz, 2003). Sim, enquanto crianças continuam sonhando e brincando, mesmo que nos lixões, nas esquinas ou debaixo de marquises, a nossa *humana docência* (Arroyo, 2001) continua tendo sua razão de ser, ainda que seja para garantir a essas meninas e esses meninos o único direito que lhes resta: sonhar. Com Freire (2000, p. 116), nosso esperar é luta: “enquanto presença na história e no mundo, esperançadamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma pedagogia crítica. E esta não é uma luta vã”.

Destarte, aos poucos fomos aprendendo e assumindo que querer ser coautoras e coautores dos processos de auto(trans) formação de futuros profissionais da educação escolar, com uma razão-emoção crítico-reflexiva, implica em reconhecer as *práxis* educativas como processos sócio-histórico-culturais. Essa perspectiva requer um olhar sensível para as singularidades e a totalidade das muitas dimensões tramadas com as pessoas e o mundo nas suas configurações históricas, sociais, culturais e político-econômicas. Assim, como professoras e professores, *vimos sendo*, em permanentes e inacabados processos de (re)aprender a ser educadoras e educadores pelo diálogo e interação com as diferentes gentes, suas culturas, seus medos e condicionamentos, seus sonhos, projetos, lutas e esperanças, situados no tempo e no lugar.

Seja na educação básica, seja no ensino superior, com Josso (2010, p. 31), hoje, compreendemos e interpretamos que:

[...] para esclarecer a ideia de uma pesquisa formadora, é necessário entrar em detalhes sobre a realização de uma formação por meio desta nova perspectiva de dialética entre teorizações e práticas de conhecimento. Ou seja, problematizar o que o sujeito faz consigo mesmo e em interação com outrem em seu processo de pesquisa.

Decorre daí também a importância de um enfoque hermenêutico nos cursos de formação (inicial e continuada/permanente), como “dialética e dialogicidade na construção, explicação e compreensão do conhecimento, da educação e da existência humana” (Henz, 2003, p. 94). Trata-se de assumir uma formação *com* professoras/es para e como processos de educar(-se) na dialética “afetividade, reflexão, conscientização e práxis histórica” (Ibid, p. 202), como possibilidade de engajar-se consciente e responsabilmente na construção de uma escola e de um mundo em que todas as mulheres e todos os homens tenham condições de “gostar de ser gente” (Freire, 2006, p. 53) na pluralidade de dimensões das inteirezas complexas de suas genteidades. Quer dizer, é participação ativa no sentir-pensar-agir dos seres humanos se genteificando, desafiando e propiciando o desenvolvimento de sensibilidades, potencialidades, saberes e conhecimentos pela vivência do espantar-se, manifestar-se, refletir, descobrir o mundo e nele descobrir-se, conscientizando-se de que sua humanização e construção de cidadania se dão na concretude de uma práxis histórica.

Esse comprometimento esperançoso, eminentemente ético-político, imerge-emerge também para uma educação da esperança, com uma razão-emoção que reconhece e vai se constituindo num mundo multidimensional e complexo, com uma vida marcada pela simultaneidade dialética entre o singular e o plural, buscando dar unidade às diferentes relações e perspectivas da vida e da sociedade, em inacabados e permanentes processos de *vir a ser*, desafios para problematizações,

rupturas, novas possibilidades. Muitas dimensões e detalhes escapam aos domínios da ciência e da técnica, desafiando-nos a ousar outros dispositivos para desvendar e re-significar a nós mesmas/os e à realidade circundante, seja ela natural, cultural, afetivo-emocional, social, econômica, política, científica ou estética.

Não basta mais uma razão técnico-instrumental, porque a vida é mais e maior em seu fluir, requerendo outras referências (principalmente éticas e estéticas) que ajudem a reconhecer as pessoas e as coisas na sua complexidade e dentro de uma totalidade maior. Trata-se de, nas nossas *práxis* educativas, nas nossas pesquisas e nos processos auto(trans)formativos docentes, resgatar político-epistemologicamente também a poesia, o encantamento, a imaginação, a intuição, o sonho, a reflexão.

Se em nome da objetividade própria do cientificismo positivista deixaram-se de lado, muitos detalhes da intimidade das coisas, dos fatos, dos seres humanos, da vida em suas plurais existências e linguagens, as artes continuam declamando, pintando, cantando ou dançando a presença das bonitezas e complexidades da vida, do amor, da beleza, da morte, da esperança, do inacabado, da presença das pessoas em nossos sentimentos, sonhos, ideias, jeitos e trejeitos de ser e viver. As razões-emoções vão descortinando a intersubjetividade que constitui a subjetividade, em um mundo que vai se configurando interativamente, convidando-nos a descobrir e reconhecer novos sentidos, novas relações, novos horizontes e novas *práxis* epistemológicas e pedagógicas.

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa. O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras. [...] Em consequência, a educação deve promover a

“inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global (Morin, 2001, p. 38-39).

Assim a escola vai se constituindo em espaços-tempo de vivências das nossas genteidades, na totalidade das dimensões da inteireza dos nossos *corpos conscientes* (Freire, 2006), desafiando a cada um/a a descobrir e assumir a complexidade sua, das outras e dos outros, da vida, da sociedade e dos processos de ensino-aprendizagem, no entrelaçamento do individual e social, do histórico e do político-social, sem descuidar dos sonhos, das angústias, das necessidades, das crenças, dos desejos, dos medos e das esperanças de cada uma e de cada um. Assim, ensinando-aprendendo(-se) condicionadas/aos e inacabadas/os, mulheres e homens de diferentes vão se descobrindo partes de uma totalidade maior, gostando de ser gente, com a ousadia de correr o risco da *aventura histórica* (Freire, 2006) de sonhar, de vislumbrar e de construir esperançosamente novos horizontes para *ser mais* (Freire, 1979).

OUTROS DESAFIOS: SITUAÇÕES LIMITES E INÉDITOS VIÁVEIS

Assumimos o sentir-pensar-agir com as/os participantes do Grupo Dialogus (CE/UFSM) como processos de (re)construção de conhecimentos e *práxis* educativas e investigativas a partir da indagação autorreflexiva, pela dialógica e dialética leitura de mundo-leitura da palavra (Freire, Macedo, 2013). Partimos do entendimento de que o pessoal, o profissional e o social não podem ser dicotomizados, uma vez que vão constituindo a trama complexa da totalidade das genteidades de mulheres e homens nas escolas, nas universidades, na sociedade e no mundo.

Partindo dessa premissa, as diferentes pesquisas-auto(trans) formação de mestrado e doutorado que orientamos inscrevem-se no âmbito da pesquisa qualitativa, buscando compreender a complexidade dos fenômenos da vida humana e social no seu entrelaçamento com o profissional, sobremaneira pedagógica e epistemologicamente. Inicialmente entendíamos estar trabalhando como pesquisa-ação, mas os estudos e a realidade emergente dos/nos processos de pesquisa com as professoras e os professores nas escolas de educação básica levaram-nos a re-significá-los também como processos de “formação permanente” com/pela pesquisa. Esse novo horizonte desafiou-nos a estudar com maior profundidade sobre formação permanente, Círculos de Cultura (Freire, 1979), conduzindo-nos à propositiva da pesquisa-formação de Josso (2004; 2010).

As próprias dissertações e, mais adiante, as teses passaram a assumir uma pesquisa-auto(trans)formação, aproximando os Círculos de Cultura (Freire, 1979) com a Pesquisa-formação (Josso, 2004; 2010), constituindo-se na proposta político-epistemológica dos “Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos”, nos quais cada participante da pesquisa é reconhecida/o como coautora e coautor, também em auto(trans)formação com o/a pesquisador/a coordenador/a.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, eminentemente dialética, construtiva e proativa, com vistas às transformações pessoais, profissionais, educativas, epistemológicas e sociais, compreendemos que os constructos epistemológicos-auto(trans)formativos, que vão sendo dialógico-reflexivamente reconhecidos, estudados e sistematizados, requerem serem compreendidos e interpretados com todas as coautoras e todos os coautores. Assim, a re-significação das (re)construções epistemológico-científicas das narrativas nos encontros dos Círculos Dialógicos, mobilizando os processos de auto(trans)formação pessoal e profissional, são melhor re-significadas e sistematizadas dentro de uma abordagem hermenêutica,

com uma ação dialógico-comunicativa que gera a fusão de diferentes mundos e horizontes pela escuta sensível e o *dizer a sua palavra* (Fiori, 1979) às experiências e às leituras de cada participante, na sempre rigorosa e amorosa (com)vivência do *jogo do diálogo* (Gadamer, 2015).

[...] significa aprender o sentido. Mas esse sentido sempre encontra-se num determinado contexto; é aquilo que é “significativo” num respectivo mundo, a partir do qual a linguagem humana pode descortinar muitas significações e/ou intencionalidades, dentro de uma totalidade impregnada pela história, tradição, vida cotidiana, diferentes maneiras de ver e viver a existência humana e o mundo em que ela se constitui (Henz, 2003, p. 24).

Os encontros quinzenais, na universidade ou nas escolas, vão constituindo-se no aprofundamento de estudos, leituras, diálogos, compartilhamentos, reflexões e reconhecimentos do entrelaçamento das muitas dimensões e aspectos do humano, do pedagógico e do social, dentro da dialética leitura de mundo-leitura da palavra, por vezes tendo que ler o *dito no não dito* (Gadamer, 2015) no *dizer a sua palavra* de coautoras e de coautores, em cuja dialogicidade todas e todos participamos de diferentes movimentos de conscientização, os quais não nos deixam indiferentes e nos desafiam a novas *práxis* e compromissos de transformação de nós mesmas/os e do mundo. Essa conscientização está imbricada com a descoberta do inacabamento e, por conseguinte, com a consciência de sermos humanas/os em permanentes processos de auto(trans)formação com as outras, os outros e o mundo; eis a narrativa de uma professora participante de um Círculo Dialógico em uma pesquisa sobre formação permanente com professoras e professores da EJA:

Precisamos nos perceber enquanto gente que somos, e estamos conseguindo essa percepção a partir de nossos diálogos aqui. Vocês nos provocaram, nos desacomodaram de nossas práticas; possibilitaram a nós um espaço de ouvir, falar, refletir, discutir, respeitar, compartilhar e, principalmente, rever nossas práticas (Ribeiro, 2014, p. 52).

Destarte, somos desafiadas/os a buscar descobrir, organizar, fundamentar, revisar e (re)construir teorias e práticas dentro dos contextos escolares e acadêmicos, ou para além dos mesmos. Trata-se de ousar novas *práxis* pedagógicas, acadêmico-científicas, cidadãs e pessoais, reconhecendo a importância da palavra e da genteidade de cada participante na sua alteridade e na constituição do seu eu pessoal e profissional, propiciando que todas e todos imerjam-emerjam na/da conscientização de serem partícipes coautoras e coautores da feitura pessoal e profissional das outras genteidades. Todos esses movimentos dialógicos e dialéticos mulheres-homens-mundo ocorrem datados e localizados em grupos sociais *singulares-plurais* (Josso, 2010).

Com Freire (1979, p. 93), reconhecemos e assumimos que “o diálogo é o encontro dos homens (e das mulheres – grifo nosso) mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu”. E com Gadamer (2015), que educar(-se), pesquisar(-se), transformar(-se) com os processos de libertação, conscientização, problematização e transformação provoca a inquietação, o movimento e o compromisso de mudança. Isso é o que assumimos como *práxis* de pesquisa-auto(trans)formação permanente. Como Grupo Dialogos, as diferentes pesquisas de mestrado e doutorado com professoras e professores de educação básica, bem como os encontros sistemáticos de formação permanente, desafiam-nos a prosseguir, refletindo sobre as diferentes práticas educativas e epistemológicas vigentes nas escolas e nas universidades, prospectando assumirmos um sentir-pensar-agir que contribua com ambiências e relações de vivência da cidadania na trama complexa das diferentes dimensões e aspectos para uma genteidade com mais bonitezas para todas e todos, seja na escola, seja na academia ou na sociedade.

CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVOS

Rememorar é retomar, re-significar e re-construir permanentemente. Essa tem sido a nossa experiência de vida e auto(trans)-formação permanente com/nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Estudando Freire e outras/os autoras/es crítico-libertadoras/es, reconhecemos e assumimos uma perspectiva dialógico-coautoral nos processos de auto(trans)formação inicial e permanente com acadêmicas/os e professoras e professores.

Para tanto, inserimo-nos sistematicamente em escolas de educação básica para propiciarmos encontros de auto(trans)formação permanente *com* professoras/es, sempre numa organização em Círculos Dialógicos, sem as tradicionais palestras. Como já mencionamos, essa interação escola-universidade desafiou-nos a organizar um grupo de estudos e pesquisa também no âmbito acadêmico. Nele, com as/os diferentes coautoras e coautores, e mais tarde com as diferentes pesquisas de mestrado e doutorado, a proposta dos Círculos Dialógicos como auto(trans) formação permanente foi se reconstruindo com novas descobertas, estudos, conceituações, identificação de diferentes movimentos e tempo-espacos, levando-nos à sistematização desses processos como uma proposta político-epistemológica que denominamos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos.

Os estudos de/com professoras e professores, acadêmicas e acadêmicos dos cursos de licenciatura e mestrandas/os e doutorandas/os começaram a dialogar entre si, desafiando a cada uma e a cada um do grupo *Dialogus a dizer a sua palavra* e buscar, nas palavras de diferentes autoras e autores, fundamentações teórico-conceituais que ajudassem na rigorosidade e na amorosidade que entendíamos serem condições para a seriedade e alegria científica e

auto(trans)formativa com essa proposta político-epistemológica de pesquisa-auto(trans)formação.

Na dinamicidade e dialética dos Círculos Dialógicos realizados com profissionais de diferentes contextos, modalidades ou níveis de educação, começamos a identificar algumas questões que pareciam se entrelaçar e se re-significar reciprocamente; assim fomos identificando esses diferentes movimentos que se colocavam na processualidade dialógico-reflexiva e nos processos auto(trans)formativos e epistemológico-investigativos no desenvolvimento dos Círculos. Com Josso (2004, p. 143), reconhecemos a possibilidade de

[...] uma experiência formadora [...] a experiência pode tornar-se em tal a *posteriori* de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida *a priori* ou *a posteriori*.

Inicialmente, começamos a identificar três ou quatro movimentos que foram emergindo nos/dos Círculos Dialógicos, a partir diálogos com as professoras e professores, mas outros movimentos também foram emergindo. Destacamos ser mais coerente identificarmos esta proposta político-epistemológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, assumindo a perspectiva de que ninguém educa ou forma ninguém, mas todas e todas se educam e formam a si e entre si pelo diálogo e reconhecimento de/com outras e outros, sempre situadas/os, condicionadas/os e desafiadas/os a *ser mais* no seu tempo sócio-histórico-político-cultural do/no/com o mundo (Freire, 1979).

Atualmente, identificamos e reconhecemos nos Círculos Dialógicos oito movimentos que se tramam dinâmica e dialeticamente como "elos" de uma *mandala tibetana*, nas tramas complexas

e dialéticas investigativo-auto(trans)formativas. São eles: escuta sensível e olhar aguçado, descoberta do inacabamento, emersão e imersão das temáticas, diálogos-problematizadores, registro re-criativo, distanciamento, conscientização, auto(trans)formação. As três últimas pesquisas-auto(trans)formativas de doutoramento estão chamando a atenção para o reconhecimento de um outro importante movimento: acolhimento-pertencimento.

Antes de abordarmos um pouco sobre cada um dos movimentos, ressaltamos a dinamicidade dialética entre todos, não sendo compreensível cada um deles se tomado numa ótica estanque e isolada, ou acontecendo numa linearidade sequencial e hierárquica. Embora haja circunstâncias em que alguns possam manifestar-se com maior potência, todos os demais são constituidores dessa experiência de pesquisa-auto(trans)formação. As pesquisas de mestrado e doutorado que foram e estão sendo realizadas a partir desta proposta político-epistemológica têm aprofundado a reinvenção dos Círculos de Cultura freireanos, avançando em relação aos movimentos do Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos e no entrelaçamento com as premissas da pesquisa-formação de Josso.

Outro componente que não pode ser esquecido na trama complexa dialética e proativo-auto(trans)formativa é a perspectiva hermenêutica em que leitura de mundo e leitura da palavra estão permanentemente se implicando e re-significando. Pela linguagem – somos humanos porque somos linguagem –, nas suas diferentes e múltiplas manifestações, cada coautora e coautor se insere no diálogo, na mesma processualidade em que o *dizer a palavra* de cada participante, inclusive a própria, remete a diferentes processos de caminhar para si (Josso, 2010) e descobrir o seu lugar no Cosmos; encontrar-se com a outra e o outro é também encontrar-se consigo mesma/mesmo.

Um dos movimentos que sustentam a dialogicidade e o reconhecimento é a *escuta sensível e o olhar aguçado*. Escutar e olhar a alteridade da outra e do outro na sua inteireza e singularidade

sócio-histórico-cultural é também escutar-se e olhar-se para o reconhecimento de diferentes acontecimentos e pessoas com os quais vimos nos constituindo e auto(trans)formando em nossas gentalhas de mulheres e homens. Mais, escutamos e olhamos com toda a nossa corporeidade; escutamos com os olhos e olhamos com os ouvidos; escutamos-falamos com a inteireza dos nossos corpos, na totalidade complexa do sentir-pensar-agir humano, social e profissional.

A ambiência dialógico-reflexiva pela escuta sensível e olhar atento remete às leituras de mundo que vão se re-significando como experiências de vida e auto(trans)formação, desafiando-nos a re-ler e re-significar as *leituras da palavra* e perspectivas teórico-conceituais que vimos estudando. Como mulheres e homens que assumem a coautoria de uma proposta de pesquisa-auto(trans)formação, não deixamos de ser gentes situadas local e universalmente, mesmo quando revisitamos e re-significamos memórias e vivências de outros tempos e outros lugares, com tantas outras gentes.

Essa processualidade faz com que a cada olhar, a cada escuta, a cada *dizer a sua palavra* de diferentes coautoras e coautores, o movimento de *imersão/emersão* das/nas temáticas peça o seu reconhecimento, apontando quais vivências, questões, teorias ou práticas devem ser aprofundadas e re-significadas científica e auto(trans)formativamente (ou por vezes superadas) por todas e todos do/no grupo, em uma (re)construção cooperativa e crítico-reflexiva, amorosa e rigorosa, que vai permitindo tomadas de consciência até chegar à conscientização enquanto compromisso transformador de si, da/com a outra e do/a com o outro, das práticas educativas e do mundo.

Pela descoberta dialógico-cooperativa de *situações-limites* cada participante vai sendo desafiada/o a ousar a *aventura histórica* de sonhar individual e cooperativamente. Destarte, vamos construindo também uma práxis solidária, pedagógica e politicamente, com tantas mulheres e homens que tiveram suas bocas silenciadas,

seus olhos vendados e seus sentimentos abafados, colocar-se em marcha e luta em um esperar proativo de *inéditos viáveis* para *ser mais* (Freire, 1979). Tudo isso vem em uma espécie de espiral ascendente ou mandala tibetana em que as diferentes dimensões e movimentos vão se entrelaçando, intensificando-se e/ou reconfigurando-se como novos movimentos auto(trans)formativos.

A *auto(trans)formação*, como todos os demais, é carregada dos outros movimentos e processos de experiências de vida, de pesquisas, de estudos, de práxis educativas, de encontros e desencontros, que hermenêuticamente vão sendo compreendidos, interpretados e re-significados. A *auto(trans)formação* não é um *auto* isolado, mas sempre um *auto* intersubjetivamente se constituindo pelo encontro *eu-tu-mundo*, na inteireza de cada mulher coautora e de cada homem coautor participante da pesquisa-auto(trans)formação. A *escuta sensível*, o *olhar atento*, a *emersão-imersão*, a *conscientização* e a *auto(-trans)formação* dão-se de maneira tão implicada que um outro movimento vai ocorrendo concomitantemente, embora talvez em vivências diferentes para cada coautora e coautor: *distanciamento/admiração*. Distanciar-se traz a possibilidade de (ad)mirar, olhar de novo, olhar devagar, olhar melhor para compreender, interpretar, re-significar e, quiçá, modificar. Nesse movimento entendemos que ocorre o que Josso (2004) compreende por memórias que são recordadas, ganhando novos sentidos como *experiência de vida e formação*.

Todos os movimentos até agora identificados e reconhecidos geram em si e entre si a necessidade de um outro movimento: o *registro re-criativo*. Registrar é rever, é re-significar, é refazer, é buscar *o dito no não dito* (Gadamer, 2015) em cada olhar, em cada gesto, em cada suspiro, em cada reação dos *corpos conscientes* de mulheres e homens em processos de pesquisa-auto(trans)formação. Registrar é comprometer-se consigo, com as pessoas, com a *práxis* educativa e com a construção histórica da sociedade e do mundo em que cada uma e cada um vai se existenciando na sua genteidade de mulher e de homem, educador/a, pesquisador/a.

Todos esses movimentos trazem consigo dois outros movimentos tão fortes quanto os que abordamos até agora: a *descoberta do inacabamento* e o *diálogo problematizador*. Somente quem se descobre e reconhece como um ser inacabado e em permanentes processos de auto(trans)formação predispõe-se à abertura, ao diálogo-problematizador com as demais pessoas sobre diferentes práticas, vivências, concepções, valores, teorias e opções pessoais, ideológicas, sociais, políticas e profissionais.

A realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, seja nas auto(trans)formações permanentes com professoras e professores em escolas de educação básica, seja nos encontros quinzenais do Grupo Dialogus e, de uma maneira mais rigorosa e sistemática, nas pesquisas de mestrado e de doutorado, levaram-nos a maiores clareamentos e detalhamentos sobre a proposta político-epistemológica e seus diferentes processos e movimentos. Muitas concepções que afirmávamos no início foram sendo revistas, aprofundadas, recriadas e intensificadas.

Envolvidas/os e embevecidas/os pela imersão-emersão nos/dos estudos sobre e com os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, muitas vezes sentimos a necessidade do distanciamento/admiração, em cujo *caminhar para si* fomos revivendo e re-vido nossa existência auto(trans)formativa como mulheres e homens, cidadãs/ãos, profissionais, pesquisadoras/es e coautoras/es desta proposta político-epistemológica de pesquisa-auto(trans)formação com professoras e professores. Recorrentemente, debruçamo-nos a reler autoras/es sobre pedagogias sociais e populares, bem como conhecer outras vivências e processos educativos e de formação docente, sempre dialogando com os estudos e as obras de Paulo Freire e de Josso, na intencionalidade de contribuir científica e auto(trans)formativamente com o aprofundamento e desenvolvimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos.

PESQUISA-AUTO (TRANS)FORMAÇÃO: ALGUMAS PREMISSAS

Henz, Freitas e Silveira (2018) sistematizaram algumas premissas a serem consideradas na pesquisa-auto(trans)formação para que seus processos e movimentos se concretizem com coerência emancipatória e alcancem sua rigorosidade como constructo acadêmico-científico. Aliás, todas as sistematizações de registros re-criativos individuais e/ou em coautorias trazem a polifonia das muitas vozes presentes na construção dos diálogos problematizadores sobre a realidade social, política, econômica, cultural e educativa dos diferentes tempos e lugares vividos, como também sobre constructos e aprofundamentos epistemológico-científicos, com diferentes autoras e autores.

Dessa maneira, assumimos a perspectiva de contribuir com diferentes processos e práxis educativas, auto(trans)formativas com professoras e professores, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional de cada participante dos/nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Mesmo que duas ou três pessoas sejam responsáveis diretamente pela organização e pelas sistematizações da escritura de artigos e/ou capítulos de livros, reconhecemos de que estamos falando/escrevendo com e em nome de cada integrante coautora ou coautor que vem participando do Grupo Dialogos e das pesquisas realizadas com essa proposta político-epistemológica- auto(trans)formativa.

Aas premissas da pesquisa auto(trans)formação são: a) reconhecer-se inacabado e em permanente processo de busca por conhecimento e por *ser mais*; b) assumir-se como autor/a, sentindo-se livre para *dizer a sua palavra*; c) estar envolvida/o na pesquisa sem a intenção de encontrar respostas prontas ou absolutas, mas de refazer perguntas; d) estar aberta/o ao diálogo com as/os diferentes em todo o processo da pesquisa; e) estar disposta/o a ler

criticamente seu contexto e suas ações, mesmo que esta leitura seja inicialmente apenas introspectiva; f) saber escutar as diferentes manifestações de linguagem, desenvolvendo a escuta sensível e o olhar aguçado à/ao outra/o, para que o diálogo se instaure; g) sentir-se pertencente ao contexto e comprometida/o com ele; h) comprometer-se eticamente com a outredade de cada participante, mantendo o sigilo sobre as narrativas compartilhadas no grupo.

Com essas premissas sempre presentes na dialética dos diferentes movimentos dos Círculos Dialógicos, concebemos a atividade de pesquisa-auto(trans)formação com professoras e professores como “a realização de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente e cognoscente. É, portanto, igualmente o sujeito da pesquisa e o sujeito cognoscente que estão em formação” (Josso, 2010, p. 19). Destarte, todas e todos somos sujeitos epistemológicos da empreitada acadêmico-científica auto(trans)formativa, com inacabados e permanentes processos de (re)aprendizagens e (re)construções mútuas e intersubjetivas. Isso implica assumir essa pesquisa-auto(trans)formação como um caminhar curioso e rigoroso para deixar-se surpreender pelo inesperado, pelo diferente, pelo desafiador e, até mesmo, pelo desestabilizador, não podendo estar a serviço da ratificação de posições prévias e absolutas. Pesquisar-auto(trans)formar(-se) em coautoria é colocar-se em busca de possibilidades reais e re-significativas de (re)construções teórico-conceituais e de movimentos em processos que levem a um *caminhar para si* como conscientização e compromisso com as mudanças do sentir-pensar-agir pedagógico, social e pessoal, para que cada um/a possam *ser mais* na sua genteidade, que se faz presente no exercício da sua profissão e da sua cidadania.

Nessa dialética (re)construtiva, novos sentidos ganham corporeidade, partindo sempre de experiências ou teorizações anteriores que vão sendo revisitadas e re-significadas; a *práxis* do sentir-pensar-agir é escutada-pronunciada como mobilizadora e orientadora de toda a ação-reflexão-ação da/na pesquisa e do empoderamento,

auto(trans)formativo-intersubjetivo e interformativo, de cada professora e de cada professor. Trata-se da pesquisa auto(trans)formação realizando-se *com* as outras e os outros; jamais *das/para* as outras e dos/*para* os outros. Juntas/os, com Freire, reconhecemos que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa [...] Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2006, p. 32).

Reiteramos que os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos são pesquisa acadêmico-científica, mas também processos de auto(trans)formação permanente, com (re)construções de conhecimentos e de mudanças nos *quefazer*s educativos e científicos que se colocam na dinâmica dos diferentes movimentos de auto(trans)formação *para/com* cada participante. Daí que essa proposta político-epistemológico de pesquisa-auto(trans)formação preferencialmente deve ocorrer no *locus* dos contextos de atuação profissional das/os coautoras/es, como inter-auto(trans)formação que busca propiciar o distanciamento das práticas docentes para re-admirar o *quefazer* de cada profissional da educação.

A processualidade do diálogo crítico-reflexivo requer buscar uma ambiência de exercício democrático da cidadania, dialogada e participada, colocando-se a serviço de uma outra escola e de uma outra sociedade possíveis. Para tanto, a dimensão ético-política também implica assumirmos, pela pesquisa, a recusa e a luta por quaisquer formas de discriminação, exclusão, repressão ou injustiça social, colocando-se a serviço da construção de dispositivos e de organizações em prol da emancipação, dignidade humana e valorização da vida. Talvez por essas razões, a pesquisa acadêmica interrompe-se com a sistematização e apresentação das dissertações e teses, mas é recorrente que as/os participantes solicitem que as suas “formações continuadas” na escola prossigam por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos.

Isso nos faz acreditar que essa proposta político-epistemológica se constitui como alternativa para que novos estudos em educação e auto(trans)formação com professoras e professores se configurem como processos com rigorosidade e aprofundamentos necessários, assumindo também o seu caráter pessoal, acadêmico e político-social emancipatório, fazendo emergir a possibilidade de novos conhecimentos com/para a auto(trans)formação. Nossa utopia e esperar mobilizam-nos a ousar na construção de novos processos de pesquisa-auto(trans)formação, com horizonte de mais condições e desafios para um *conhecimento prudente para uma vida mais decente* (Santos, 2007), que nos levem ao compromisso de auto(trans)formações pessoais e profissionais.

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE: AUTORIA E AUTONOMIA *COM...*

Muito embora a auto(trans)formação seja um movimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, entendemos que ele merece um aprofundamento maior, considerando que a nossa propositiva político-epistemológica é pesquisa-auto(trans)formação com professoras e professores. Nossa compreensão e interpretação é de que a auto(trans)formação permanente consiste em sentir-pensar-agir criticamente a prática docente para melhorá-la, reinventá-la, conforme as demandas de cada realidade e de cada situação-limite. Para tanto, a processualidade investigativo-auto(trans)formativa carece de aprendizagens e de vivências em espaços-tempo cooperativos, dialógicos, reflexivos, amorosos e comprometidos com cada pessoa envolvida, imergindo-emergindo da realidade histórico-situacional em que está inserida.

Cada professora e cada professor, consciente do seu inacabamento, mergulha no diálogo como ação-reflexão-ação sobre suas práticas e vivências pessoais e profissionais, uma vez que:

Não é a partir de mim que eu conheço você. Em termos de pensamentos filosóficos, é o contrário. É a partir da descoberta de *você* como não eu *meu* que eu me volto sobre *mim* e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de *mim*, eu vivo o *tu* de *você*. É exatamente quando o *meu eu* vira um *tu dele*, que ele descobre o *eu dele*. É uma coisa formidável (Freire, 2014b, p.185).

Esse reconhecimento do *eu* a partir da/do *outra/o* implica colocar-se em comunhão, para o que a escuta sensível e o olhar atento à outra e ao outro coloquem-se como condição da auto(trans) formação de cada uma e de cada um. Os processos intra e interpessoais, constituindo-se pela dialogia dialética, fazem com que as diferentes alteridades se desenvolvam intersubjetiva e interformativamente como singularidades inseridas dialógico-reflexivamente em diferentes contextos.

Andrade e Henz (2018) apresentam algumas dimensões que se tramam nos processos de auto(trans) formação. Uma delas refere-se ao compromisso da auto(trans) formação com a transformação social. Essa dimensão emana da condição ontológica de mulheres e homens, no seu inacabamento, irem se constituindo nas suas genteadades, pela interação com o mundo e com as outras gentes. Somos condicionadas/os em nosso sentir-pensar-agir pessoal, profissional e social, em um determinado tempo e lugar, mas não somos determinadas/os; isso abre a possibilidade da transcendência às *situações-limites* pela leitura crítica da realidade e pela intervenção para torná-la em condições de propiciar a auto(trans) formação, por meio do diálogo-reflexivo e da solidariedade cooperativa. A mediação com o mundo aponta para o desafio de processos auto(trans) formativos estarem em ontológica e cosmológica mediação com o compromisso da transformação da realidade de contextos educacionais e

sociais nos/dos quais imergimos-emergimos. Implica, pois, o comprometimento com a mudança das *práxis* educativas e sociais pela dialética teoria-prática. “Então, estudar e pesquisar é também sentir-se capaz e comprometido em transformar a realidade, auto(trans)formando-se” (Andrade; Henz, 2018, p. 317).

Os movimentos auto(trans)formativos viabilizam-se pela dialética afastamento-aproximação da realidade, cuja ação-reflexão-ação gera tomadas de consciência até radicalizarem-se como conscientização: compromisso com a transformação da realidade. Para Freire, “conscientização é isso: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa é um afastamento da realidade” (Freire, 2008, p. 83). A conscientização só se efetiva pela *práxis*, cuja unidade dialética leva a permanentes transformações de si e do mundo que condiciona a mulheres e homens.

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo feito, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (Ibidem, p. 31).

Dialogando e refletindo sobre o mundo, vamos desvelando e decodificando, pela compreensão e interpretação crítica, as necessidades e desafios que emergem da realidade escolar e social, desafiando professoras e professores a se auto(trans)formarem pela ação-reflexão-ação, no dialético compromisso ético-político de transformação de tudo que impede e/ou dificulta a humanização de crianças, jovens, adultos, estudantes e docentes.

A trama complexa e tríplice entre o *auto*, a *trans* e a *formação*, como constituinte da auto(trans)formação está presente em todas as dimensões e movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Essa tridimensionalidade reconhece que toda

a formação é um movimento individual, pessoal e intrapessoal, inserido proativamente na transformação do *eu*, do *tu* e do *cosmos*, pela dialética ação-reflexão-ação, com as outras e os outros no comprometimento com as mudanças da realidade. Ou seja, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens (e as mulheres) se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1979, p. 79). E assim, novos horizontes para o *quefazer* pessoal e profissional se apresentam factíveis para um sentir-pensar-agir em auto(trans)formação e inter(trans)formação e transformação das realidades sócio-políticas.

A dimensão do inacabamento é condição primaz da/na auto(trans)formação permanente. A nossa condição humana é ontologicamente de inacabamento, compreendendo a necessidade de estar aprendendo sempre, na inteireza da nossa genteidade. Por isso a auto(trans)formação permanente ultrapassa a perspectiva da *formação continuada*, por entendermos que a mesma não ocorre em um fluxo linear e contínuo, jamais de fora para dentro; pressupõe idas e vindas de uma (re)constituição em movimentos, pelos quais, quanto mais se avança, mais ação-reflexão-ação emerge, muitas vezes desafiando a recomeçar e refazer-se. Essa tomada de consciência ocorre na dinâmica e dialética do diálogo rigoroso e amoroso com as companheiras e companheiros também em inacabados e permanentes processos inter-auto(trans)formativos.

Dessa maneira, com humildade, vigilância e reflexão permanente, buscamos construir as nossas *práxis* educativas e acadêmico-científicas dentro de cinco dimensões para re-humanizar a educação: ético-política, técnico-científica, epistemológica, estético-afetiva e antropológico-pedagógica. Para tanto, em todas as *práxis* na Educação Básica e no Ensino Superior, bem como nos processos auto(trans)formativos com professoras e professores, a intencionalidade é fazer imergir-emergir a sempre dialética leitura de mundo-leitura da palavra. Claro, o desafio maior é corporeificá-la pela efetiva articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e pelo

compromisso com a permanente interlocução com as/os colegas professoras/es da educação básica, e também com as organizações e movimentos populares.

CONSCIENTIZAÇÃO E UTOPIAS: INTERROMPENDO PARA PROSSEGUIR...

Antes de interromper a sistematização e o registro re-criativo dessas memórias re-significativas e (re)construtivas, reiteramos o nosso esperançar e a renovação das utopias que mobilizam o nosso *caminhar para si* com tantas outras e tantos outros, não obstante os tempos estranhos em que o Brasil está sendo jogado ultimamente. O período histórico a que nós, brasileiras e brasileiros, estamos sendo submetidas/os nos preocupa, inquieta e nos desafia, como mulheres e homens do nosso tempo, como profissionais da educação básica e superior, a reinventar nossas resistências e lutas, nossas práxis pedagógicas e epistemológicas, buscando outras maneiras de dialogar com as oprimidas e os oprimidos do Brasil do século XXI, renovando a “Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (Freire, 1979, p. 32).

Mesmo não sabendo ao certo de qual maneira, conclamamos a todas as professoras e professores, a todas as pesquisadoras e pesquisadores para, com as crianças, jovens, acadêmicos, movimentos e organizações e movimentos populares e sociais, seguirmos acreditando que ainda temos capacidades de resistir e criar condições para transformar essa realidade em menos feia e arestosa e mais bonita e encantadora do fluir do viver de todas as genteidades. Nossa utopia e esperançar é que uma outra escola, uma outra universidade, uma outra sociedade e um outro Cosmos são possíveis.

Como presenças históricas no/com o mundo, acreditemos que essa não é uma luta em vão (Freire, 2000). Inspiradas e inspirados em Paulo Freire, mantenhamos “nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens [e nas mulheres] (*grifo nosso*) e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”: (Freire, 1979, p. 218).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos; HENZ, Celso Ilgo. **Auto(trans)formação permanente com professores**: em busca de uma compreensão político-epistemológica. RJ, Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 39, p. 304-324. abril/junho, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4740/47966111>. Acesso em: jan/2022.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2001.
- HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Revista Perspectiva**, v. 36, n. 3, p. 835-850, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p835/pdf_1. Acesso em: jan/2022
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 2. ed. SP: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 3.ed. SP, Editora Olho d'Água, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. 2. reimpr. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.d.

GADAMER, Hanz-Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad, Flávio Paulo Meurer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva**: um desafio permanente na capacitação de professores. 2003. 286p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. 1. ed., Cortez: São Paulo, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para Si**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. SP, Cortez; Brasília/DF, UNESCO, 2001.

RIBEIRO, E. T. L. **Formação Permanente de Professores de Educação de Jovens e Adultos**: círculo de diálogos e a inteireza dos sujeitos. Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Maria, PPGE/UFSM, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Crítica à Razão Indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo, Editora Cortez, 2007.

6

Doris Pires Vargas Bolzan

ARQUITETÔNICAS FORMATIVAS, DOCÊNCIAS E CONTEXTOS EMERGENTES

INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira tem sido foco de críticas e de desqualificação, especialmente, quando se trata de refletir em torno dos processos formativos docentes ofertados nas instituições formadoras. Desse modo, pesquisar sobre as arquitetônicas formativas em contextos emergentes coloca-nos diante do desafio de refletir sobre a formação permanente de professores, suas aprendizagens e seu desenvolvimento profissional a partir desses contextos.

Esses contextos estão sendo estudados a partir de nossa participação na Rede Sulbrasileira de Educação Superior (RIES), ao desenvolvermos a pesquisa *Docências e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes*, na qual buscamos compreender a constituição da (s) docência (s) nos contextos que emergem na contemporaneidade.

Acreditamos que os processos formativos se desenvolvem a partir das arquitetônicas formativas e se constroem via rede de interações e de mediações, promovendo o processo de aprender a ser professor. Tal processo organiza-se a partir de movimentos desencadeados pela trajetória pessoal e profissional dos sujeitos nele envolvidos. Assim, entendemos a aprendizagem docente (Bolzan 2008, 2016, 2019, 2021; Bolzan; Isaia, 2006, 2007, 2008, 2010, 2016; 2021, 2022) como um processo que implica o domínio de conhecimentos, de saberes e fazeres de determinado campo, além da sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenvolver-se profissionalmente.

Nesse sentido, destacamos que não podemos pensar em um processo único de aprender (s) docência(s), mas entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista suas trajetórias e

para qual atividade formativa estão direcionados. Portanto, faz-se necessário refletirmos acerca de possíveis avanços do trabalho pedagógico, o que implica compreendermos as relações recíprocas entre domínio do conhecimento dos conteúdos e o domínio do conhecimento pedagógico. Engendra formas de desenvolver o ensino, de modo a deixarmos evidente o sistema de concepções pessoais que o professor lança mão para dinamizar as atividades a serem realizadas.

Nessa perspectiva, é indispensável refletirmos acerca das arquitetônicas formativas e suas possíveis (re)configurações a partir dos contextos emergentes, que se caracterizam como espaços escolares e/ou acadêmicos marcados pela diversidade cultural e de pessoas, apostando em possibilidades de inovação, o que exige (trans) formações nos modos de pensar, organizar e desenvolver o trabalho pedagógico nas instituições de educação superior.

ARQUITETÔNICAS FORMATIVAS E FORMAÇÃO PERMANENTE: DOCÊNCIAS E SUAS APRENDIZAGENS

A complexidade do ato pedagógico tende a mostrar a multiplicidade das dimensões que atravessam as ações educativas. Portanto, não podemos reduzir a educação a um mero encontro entre professores e alunos. Os processos educativos possuem um conjunto de variáveis a serem consideradas, entre elas: o sistema educacional, os programas ou propostas de ensino, os métodos, os sistemas de recrutamento, as arquitetônicas formativas e a aprendizagem docente. Esse conjunto de dimensões indicam que pensarmos os processos formativos e suas arquitetônicas pressupõe analisarmos os diferentes elementos que o compõe. A pretensão

de compreendê-los, com certo rigor, implica buscarmos elementos diversos que interseccionam as práticas, pondo em relevo a complexidade do ato pedagógico; ou seja, a prática é algo fluído, difícil de aprender, uma vez que traz em si múltiplos determinantes, ideias, valores e usos, tendo em vista a singularidade dos contextos nos quais as ações se desenrolam, determinando, desse modo, o grande desafio às docências.

Trata-se de entendermos a relevância de uma prática reflexiva que permite estabilizar os aspectos substantivos das situações concretas, com a finalidade de construir repertórios flexíveis de atuação, novas concepções de práticas e formação, favorecendo ao professor reconhecer o valor das rotinas de mudanças. Isto é, proporcionar a retomada dos conhecimentos construídos, e ponderá-los à luz de situações práticas, fazendo as acomodações necessárias, gerando alternativas e recombinações capazes de criação de novidades, de novos conhecimentos e saberes para atuação na docência.

Portanto, fica evidente a necessidade de repensarmos a formação permanente de professores para que esta responda aos diferentes tipos de conhecimento, considerando a relação teoria e prática, explorando o conhecimento pedagógico, juntamente com o conhecimento didático do conteúdo necessário à implementação de qualquer proposta pedagógica a partir da arquitetura formativa desenhada. “[...] Compreende um conjunto de representações, ideias, valores, tempos e espaços de desenvolvimento profissional vivenciados pelos sujeitos em formação, configuradas em um lócus sociocultural específico, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento” (Bolzan, 2008, p. 117).

Partindo deste conceito, alinhado ao conceito de arquitetura de Bakhtin (1995, 2010a e b), destacamos a relação dialógica entre a arquitetura formativa (especialmente, aquela estabelecida/oferecida pela instituição de ensino) com o sujeito social, cultural e histórico que experimenta e produz suas vivências formativas por

meio dessas arquiteturas. Logo, a arquitetônica formativa é estabelecida a partir de um desenho formativo, experienciado e vivido pelos professores e estudantes, colocando em andamento modos de dinamizar esse processo. Acreditamos, pois, que a formação precisa favorecer a tomada de consciência acerca de concepções e modelos a serem adotados e, em alguns casos, provocar certa dissonância cognitiva durante esse processo, mobilizando professores e estudantes a novos modos de aprender.

Nessa direção, a docência abriga um complexo processo de elaboração entre o já experienciando e as novas formas de criação e de dinamização das atividades do professor. O conjunto de configurações que “retraduzem exigências e necessidades que se apresentam no contexto da atuação, nas Instituições de Ensino Superior (IES), assim como no modo como os professores as significam ao longo de seu percurso docente” (Bolzan; Powaczuk, 2021, p. 63).

Ao nos debruçarmos sobre a compreensão das autoras, consideramos que ainda seja necessário problematizarmos a formação docente e sua arquitetônica, com o objetivo de não apenas ensinarmos aos estudantes/professores em formação inicial, mas também possibilitar que continuem aprendendo em contextos diversos. Esse profissional precisa refletir sobre sua prática pedagógica, compreender os problemas de ensino, ser capaz de analisar os currículos escolares, reconhecer a influência que os materiais didáticos têm em suas escolhas pedagógicas, socializar suas construções, [re]significar suas experiências, explorar suas inquietações, avançar em direção a novas aprendizagens, exercitar uma prática reflexiva, colaborativa e coletiva, assim como examinar a arquitetônica formativa proposta no contexto da IES.

Nessa mesma direção, os estudos de Marcelo (1999) indicam alguns elementos essenciais para atendermos as demandas da docência, tais como: ter clareza sobre os desafios do ensino, ter conhecimento dos conteúdos e das estratégias para ensinar;

dizer aos estudantes o que espera deles e por quê; adaptando o ensino às suas necessidades. Para tanto, é necessário delinear os objetivos cognitivos a serem trabalhados, explorar estratégias metacognitivas, comprovar a compreensão dos estudantes acerca dos conteúdos trabalhados, oferecendo retroalimentação apropriada, aceitando a responsabilidade dos resultados por eles apresentados e, assim, retomando a própria prática para qualificá-la.

Logo, refletir sobre a docência e suas múltiplas dimensões pressupõe a compreensão de sua complexidade, considerando-se as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional. Observamos que tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos exigem que os sujeitos da docência se conscientizem de seu inacabamento. Esse processo implica a compreensão de sua própria identidade profissional, que é influenciada pelas experiências como estudante em outras fases formativas, e do percurso profissional que escolheram, influenciado pela arquitetura formativa ofertada pela instituição.

Desse modo, é fundamental que os docentes se familiarizem com as situações específicas e formais de seu campo profissional, para se sentirem fortalecidos ao colocarem em prática suas propostas de trabalho, compreendendo suas possibilidades e limites. No processo de construção da docência é essencial levar em conta a cultura docente que se caracteriza pelos conhecimentos, modelos e valores da profissão e pela integração a essa cultura em diferentes etapas de sua formação, ou seja, sua adaptação à atividade docente. Sabemos também que a maioria dos estudos aponta para esse processo como contínuo e ininterrupto, desenvolvendo-se ao longo de sua carreira (Marcelo, 1999). Bolzan (2002, 2008, 2019, 2021) corrobora os estudos de Marcelo (1999) ao reiterar que o professor é capaz de refletir e de se apropriar de novas formas de atuar, ao conceber seus processos formativos como contínuos e inacabados, o que implica em aprendizagem docente reflexiva.

O processo de aprendizagem de ser professor exige uma permanente análise da interpretação de sua própria atividade. Assim, ele constrói, de forma pessoal, seu conhecimento profissional que incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir, passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá propor e organizar, o que lhe permite expandir a tomada de consciência sobre o trabalho pedagógico que irá realizar.

Em outras palavras, para formarmos professores em diferentes níveis educacionais é fundamental que tenhamos em mente que os processos formativos em andamento implicam uma arquitetura formativa própria, um tipo de trabalho pedagógico distinto, marcado pelas peculiaridades de cada campo específico, o que favorecerá a construção desse profissional, considerando-se os novos contextos que se impõe na contemporaneidade. Assim, quando se trata de docências, o professor é o ator principal da própria (trans)formação.

Portanto, a questão da formação permanente reside em o docente ser capaz de administrar, controlar e regular as representações de ser professor que constrói ao longo desse processo; é tomar consciência de que não há neutralidade nesta construção e que as relações produzidas vão revelando as assimetrias, os diferentes níveis de saberes e de capacidades de compreensão do campo formativo, bem como a busca de uma ambiência produtiva, aspectos importantes neste processo.

Vale referirmos que este processo de formação permanente pressupõe uma necessária relação de interdependência entre os sujeitos que estão envolvidos. A ideia de interdependência se caracteriza como um movimento de construção compartilhada de conhecimento, no qual o intercâmbio de ideias e de concepções é a chave desse processo. Não há tutela de um sobre o outro para apropriação de conhecimentos; ao contrário, os estímulos auxiliares darão suporte às novas construções compartilhadas.

O contrato didático estabelecido entre ensinantes e aprendentes permitirá trocas e apoios capazes de alavancar avanços entre os sujeitos no processo de conhecer, a partir da dinamização das atividades propostas, atendendo às matrizes desenhadas e organizadas de acordo com o campo para o qual se busca a formação, levando-se em conta as arquitetônicas formativas propostas (Bolzan, 2021).

Nessa perspectiva, a construção da docência caracteriza-se pela produção dos modos de aprender e se fazer professor. Tal processo é tecido a partir de movimentos oscilatórios da aprendizagem docente, cujo dinamismo revela avanços e retrocessos, rupturas e resistências na produção de saberes e fazeres docentes. Logo, o processo constitutivo de ser professor parte de uma ambiência em que há possibilidade de explicitação de diferentes movimentos, ou seja, a *resiliência docente* é que impulsiona a superação dos conflitos, favorecendo a criação de algo novo a partir da reorganização das trajetórias pessoal e profissional, é um movimento que poderá culminar na autonomia docente.

Sabemos, contudo, que a construção desta autonomia exige ainda a experimentação do movimento de *alternância pedagógica* que é caracterizado pelos momentos de retomada de si e da própria docência em ação, viabilizando a emergência de novos modos de pensar e produzir a docência, seja na escola básica, seja na universidade (Ferry, 2004; Bolzan, 2008, 2021; 2022).

Assim, ao refletirmos sobre a docência é muito importante e necessário levarmos em conta que o movimento de *alternância pedagógica* como uma possibilidade de se estabelecer esta reflexão acerca da produção e da consolidação das ações docentes. O professor ao refletir na e sobre sua própria ação, converte-se em um pesquisador na sala de aula, afastado da racionalidade instrumental, uma vez que já não dependerá de técnicas, de regras e de receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela gestão ou pelas prescrições dos

campos específicos de conhecimento. Assim como, o movimento de *resiliência docente*, visto que a superação de desafios e mesmo de obstáculos é essencial à reconfiguração do trabalho pedagógico, favorecendo o protagonismo e a autonomia do professor.

Desse modo, o professor torna-se um produtor de conhecimento profissional e pedagógico durante o processo de reflexão na ação, pois, muitas vezes, deixa emergir seus esquemas implícitos (experiência empírica) e suas construções teóricas, apropriadas desde a formação acadêmica inicial, buscando, assim, aproximá-las de sua problemática atual. Nesse processo, passa a refletir sobre sua situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor e organizar. Esse processo pode torná-lo consciente dos modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional, ao mesmo tempo em que favorece a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho, com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas. Assim, refletir na e sobre a ação implica processos racionais e intuitivos, e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor (Pérez Gómez, 1990, 1997) e, conseqüentemente, da aprendizagem docente.

Podemos considerar que a aprendizagem da docência tem sua base alicerçada na análise dos processos interativos, promovendo a reflexão na e sobre a atividade docente. Isso pressupõe uma constante reestruturação do fazer cotidiano, tendo como referência um longo caminho a ser desconstruído, reconstruído e consolidado, a partir do aproveitamento do potencial cognitivo dos sujeitos deste processo que são ensinantes/aprendentes simultaneamente.

CONTEXTOS EMERGENTES: ELEMENTOS PARA PENSAR AS DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A dinamicidade da sociedade, permeada pelas linhas da história e da cultura da humanidade, tece sua trama ao longo da trajetória de evolução dos homens, seres históricos e culturais constituídos socialmente, que põem em movimento a tessitura da própria vida em sociedade. Modos de ser e de fazer, significados socialmente, passíveis de produzir sentidos a cada um dos integrantes do contexto em que acontece a vida e o viver em sociedade dão o tom ao processo de construção cultural.

Ao olharmos para a sociedade, devemos contemplar a historicidade que a integra. Remetemo-nos ao sentido “histórico”, de acordo com a definição de Vygotski (2007): “[...] estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (p. 68), ou seja, para entendermos o desenvolvimento humano, bem como da sociedade, precisamos considerar a historicidade deste sujeito e do próprio contexto do qual ele faz parte. Isto é, o contexto histórico, social e cultural é permeado por diversos elementos, principalmente, econômicos, políticos e ideológicos, que estimulam novas demandas, impulsionando novas atualizações para todos os setores da sociedade.

Desse modo, está entre as exigências e desafios do viver e do produzir na sociedade contemporânea a possibilidade de pensar acerca da complexidade do tempo. O uso de tecnologias e do tempo para a ação do docente e para a apropriação de conhecimentos tem provocado uma mudança expressiva na compreensão usual acerca dos conhecimentos, ou seja, já não podemos pensar na linearidade dos saberes, uma vez que as informações podem ser acessadas sem sequência ou hierarquia. Ao considerarmos o contexto histórico no

qual os docentes atuam profissionalmente, observamos que o acesso às redes tecnológicas, em suas atividades profissionais, representa a compreensão sobre a dimensão educacional na reconfiguração dos saberes pedagógicos e tecnológicos (Barbieiro, 2015).

Assim, ao pensarmos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem envolvidos nas arquitetônicas formativas, bem como de todas as relações e as condições de trabalho que se reconfiguram no cenário atual, destacamos, mais uma vez, a relevância de conhecer um fenômeno a partir de sua história e compreendê-lo em seu processo de (trans)formação. Logo, estamos diante de mudanças para os quais ainda não temos clareza de suas dimensões futuras, mesmo sabendo que são muitas e complexas.

Portanto, ao olharmos para os contextos educativos e suas arquitetônicas formativas na educação superior e sua repercussão na escola básica, observamos os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo. Atualizações são necessárias nos espaços/tempos pedagógicos, trazendo novas exigências e desafios aos docentes e aos próprios estudantes, destacando-se a necessidade de rompermos com a organização estrutural. As novas formas de acesso e de disponibilidade tecnológicas são capazes de favorecer a organização de conteúdos acadêmicos, uma vez que permitem a flexibilização e a rearticulação de diferentes conhecimentos, exigindo-nos novas arquitetônicas formativas. Se tais aspectos forem apropriados pedagogicamente, poderemos criar atividades, disciplinas e cursos com finalidades específicas que favoreçam novos e diferentes conhecimentos para suprir necessidades sociais e culturais emergentes ligadas às novas e breves “profissões” e ações, permitindo-nos construir outras arquitetônicas formativas, considerando a diversidade de contextos que emergem na educação superior e que refletirão na educação básica.

Assim velhas perguntas se impõem: como pensarmos a docência, tendo em vista os novos perfis de sujeitos em uma

sociedade em movimento? Como desenvolvermos arquitetônicas formativas que sejam compatíveis com as novas realidades e a diversidade de contextos nos diferentes níveis de ensino? Como tratarmos da educação permanente de professores? E a diversidade de culturas e sujeitos? Quais as condições de acesso e de permanência dos sujeitos que ingressam pelos diversos tipos de reservas de vagas para deficientes, indígenas, afrodescendentes? Quais as arquitetônicas formativas capazes de dar sentido e significado à formação de futuros professores e aos seus formadores? Como produzir novos desenhos curriculares, levando-se em conta a diversidade cultural e de pessoas?

Além dessas questões, há uma grande preocupação com o resgate ao direito a educação para todos, independentemente de seu contexto sociocultural. Sem dúvida, tal perspectiva exigirá de todos e de cada um dos docentes (seja em formação inicial, seja em formação continuada) colocarem-se diante do desafio de lidarem com as diferenças culturais e sociais que emergem nessas realidades e contextos. Logo, as condições de acesso e de permanência na universidade não podem prescindir do compromisso com as condições de aprendizagem dos sujeitos, isto é, não podemos deixar de atender ofertas de atividades de ensino compatíveis com os 'novos' contextos emergentes, favorecendo que mais jovens tenham acesso à escolarização/educação.

Nessa perspectiva, os contextos educativos que compõem o cenário contemporâneo da Educação no Brasil são permeados por diversas demandas que acompanham a própria dinamicidade da sociedade, entre as quais emergem as tecnologias da informação e da comunicação. Ao olharmos para os contextos emergentes que se impõem no panorama educacional brasileiro, observamos que estes precisam ser considerados ao problematizarmos a aprendizagem docente, os processos formativos e as arquitetônicas formativas propostas, especialmente, no âmbito da Educação Superior, que teve sua expansão impulsionada nas duas últimas décadas.

SUMÁRIO

As vias de expansão demarcam inúmeros desafios e possibilidades, alguns mais evidentes, como a necessidade de as IES atenderem a estas novas demandas, possivelmente com aumento de infraestrutura física e de pessoal, e outros mais tênues, como a própria dinâmica pedagógica e institucional voltada ao modo como as arquitetônicas formativas repercutem na formação permanente dos professores em diferentes níveis e modalidades. E, assim, novas questões se impõem: como explorar as novas tecnologias da informação e da comunicação? Que mudanças estes novos elementos provocam? Incomodam? Acomodam? E os “novos” estudantes? Como lidar com a diversidade cultural? E com a gestão acadêmica, novo elemento dos tripés universitários? E os novos desenhos curriculares (re)configurando as múltiplas arquitetônicas formativas? E os contextos emergentes? Assim, novas perguntas para velhas questões surgem reconfiguradas e com novos arranjos. O tecido formativo não para de ser (re)configurado até que se encontrem possíveis respostas para as tantas dúvidas e incertezas presentes no cotidiano da docência. Em meio ao turbilhão de novidades, lançamentos e rearranjos de cunho econômico, cultural e social, novas exigências, desafios e possibilidades são a trilha sonora desses novos contextos que emergem da dinamicidade da sociedade, exigindo a construção de políticas públicas que sinalizem ações capazes de suportar as demandas contemporâneas, tanto na educação básica como na superior, destacando-se novos cenários e arquitetônicas formativas.

É acerca destes contextos emergentes que Morosini (2014) indica que a Educação passa por um momento nunca imaginado na contemporaneidade (neste momento, a pandemia 2020, 2021), salientando: “além de desafios às funções de ensino, pesquisa e extensão de qualidade, novos desafios estão postos dos quais se destaca considerar as demandas locais num contexto global” (p. 386). É frente a estes novos desafios, que atualizações e (re)configurações se fazem necessárias para que a universidade seja capaz de desempenhar suas finalidades. Portanto, é necessário estarmos

atentos às mudanças e à variedade de direções a serem tomadas. Não é uma questão de ajuste ou de adequação, precisamos compreender o entorno e adaptarmo-nos aos fenômenos e transformações sociais que a complexidade de “novos” tempos nos impõe. Os processos educativos exigem-nos docências capazes de reconhecer a diversidade de sujeitos e culturas e, assim, comprometer-se com uma formação humanizadora.

No que tange ao Ensino Superior brasileiro, as novas demandas que têm chegado a esse espaço formativo estão imbricadas ao próprio contexto de sua expansão e das atualizações que esta implica, quais sejam: a globalização, a internacionalização da educação superior, as formas de ingresso a este nível de ensino, a implementação das cotas, as tecnologias, os múltiplos desenhos formativos, entre as tantas exigências e desafios que emergem da própria sociedade, especialmente, nos últimos 24 meses com a pandemia da covid 19.

Assim, ao olharmos para os contextos emergentes e para as demandas que vêm à tona com eles, buscamos compreender o que são estes novos contextos, como se dinamizam e são dinamizados; somos impelidos a construir novas perguntas e respostas aos desafios e às possibilidades que se impõem diariamente nos ambientes educativos, a partir da própria articulação e interlocução com este novo cenário mundial.

As evidências permitem a constatação de que a contemporaneidade está a nos propor modos diferentes de ser e de estar no mundo, seja no âmbito pessoal, seja no profissional. Cada vez mais as fronteiras vão se atenuando, possibilitando a ampliação de territórios a serem ocupados. Todos os âmbitos sociais estão exigindo atualizações, e as atuais demandas abarcam todos os níveis de ensino.

Nesta mesma direção, Charlot (2013) afirma que:

Quando se reflete sobre os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, é preciso não esquecer a advertência: ao acumular palavras ou

expressões como “globalização”, “inovações”, “sociedade do saber”, “novas tecnologias de informação e comunicação”, corre-se o risco de sacrificar a análise do presente à visão profética do futuro. Contudo, em uma sociedade cujo projeto é o “desenvolvimento” e que está vivendo uma fase de transformações rápidas e profundas e em se tratando da formação das crianças, é difícil evitar a perspectiva do futuro quando se fala da educação. Parece possível superar a dificuldade analisando as contradições que o professor contemporâneo deve enfrentar. Elas decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal (p. 15).

Logo, a dinamicidade e a velocidade empregada pelos movimentos de atualizações e de evolução exigem rapidez e eficiência em um ritmo quase frenético, impulsionando mudanças e reconfigurações do ser e do estar no mundo. E, ao mesmo tempo, considera o âmbito da educação que tem agregado ao seu papel de pensar o futuro, em consonância com a compreensão sobre o presente, para construir futuros possíveis. Passado, presente e futuro se unem em uma mesma direção de evolução; porém, compreender cada um destes momentos temporais se faz necessário, para que possamos propor caminhos não lineares, mas mais dinâmicos e flexíveis, às novas gerações, para que sejam profissionais preparados para novas profissões que surgem. Tal complexidade e flexibilidade marcam os dias atuais e a multiplicidade de contextos.

Nessa perspectiva, Kenski (2013) salienta que:

A formação de professores precisa repensar em novos caminhos que garantam a todos a prática docente em novos rumos. Ao contrário do que muitos imaginavam, no atual momento da sociedade digital, a escola não desapareceu. Muito menor ainda é a preocupação com a extinção da função do professor. De maneira diversa, a escola como instituição social é o espaço privilegiado para a formação das pessoas em cidadãos e para a sistematização contextualizada dos saberes. Assim também o professor é o principal agente responsável pelo alcance e pela via-

bilização da missão da escola diante da sociedade. O que a escola e a ação dos professores necessitam é de revisão crítica e reorientação dos seus modos de ação (p. 86).

Os professores, ao lançarem mão das tecnologias, vão se apropriando e modelando diversas linguagens de diferentes mídias, organizando modos de interação com os estudantes que estão mais adaptados aos recursos tecnológicos, pois já nasceram e cresceram com essas tecnologias disponibilizadas, inclusive fazendo seu uso na sala de aula, modificando suas formas de pensar e de aprender (Serres, 2013; Barbieiro, 2015).

Portanto, o cenário que se configura na contemporaneidade põe em movimento desafios e possibilidades que implicam em atualizações contínuas e velozes. Agregados a essa perspectiva, para além das tecnologias, temos os elementos interculturais, como contextos emergentes, trazendo-nos novas exigências e enfrentamentos, que se refletem em todos os níveis e sistemas de ensino. A Educação, no Brasil, assim como nos demais países e continentes, necessita de atualizações profundas e complexas, visando a flexibilidade para se integrar a este tempo pandêmico. Assim, é essencial para a manutenção e o desenvolvimento da sociedade que a educação permanente de professores encontre estratégias para enfrentar os desafios da docência em contextos diversos.

SUMÁRIO

APONTAMENTOS FINAIS

Pretendemos contribuir, por meio de nossas problematizações acerca das arquitetônicas formativas desenhadas para a formação de professores, com algumas perspectivas referentes aos contextos emergentes e à educação permanente de professores. Assim, **contextos emergentes**, demandam (trans)formações nos modos de pensar e de construir a(s) docência(s), assentadas em

experiências, a partir de ações *autoformativas*, *interformativas* e *heteroformativas*. Agregado a esta perspectiva, o movimento de reflexão acerca das *arquitetônicas formativas* se intensifica a partir dos marcos regulatórios e seus desdobramentos; indica a complexidade de colocar em andamento desenhos curriculares capazes de dar condições de inserção no campo da profissão de professor. Frente a estes novos desafios os processos formativos precisam ser compatíveis com a diversidade dos sujeitos, em novos e diferentes contextos interculturais.

Colocamos, ainda, em destaque as inovações tecnológicas que se apresentam como necessárias às reconfigurações dos processos de ensinar e de aprender diante de novos e variados cenários, seja no contexto da educação superior, seja na educação básica. Sendo assim, as tecnologias que invadiram os espaços de aula precisam ser aproveitadas como ferramentas didático-pedagógicas, mesmo que alguns professores tenham se mostrado resistentes aos seus usos inicialmente. As mudanças nas concepções docentes e na própria cultura acadêmica exigem a reconfiguração do trabalho pedagógico como forma valorizar o protagonismo docente e as novas gerações de estudantes. Portanto, o desafio do professor é se inserir no contexto dos alunos, olhar atentamente às novas gerações e se apropriar dos conhecimentos necessários à utilização das tecnologias, promovendo experiências interativas capazes de ampliar as formas de conhecer e de aprender.

Diante disso, visamos aprofundar as compreensões sobre a *aprendizagem da(s) docência(s)*, dando continuidade aos estudos sobre os processos formativos em contextos emergentes nas instituições de educação superior. Nossa intenção, ainda, foi traçar uma panorâmica geral sobre o impacto das arquitetônicas formativas desenhadas, nas quais estudantes/professores em formação inicial e professores/formadores estão envolvidos, destacando os movimentos da aprendizagem de ser professor e o desenvolvimento profissional em contextos emergentes.

O impacto desses processos indica o intenso trabalho de formação permanente no qual precisamos estar envolvidos, o que implica processos formativos e parcerias voltados à melhoria das condições de trabalho e de profissionalização docente. Caracteriza-se, ainda, pelo compromisso profissional de promover a formação qualificada de recursos humanos para a área da educação, enfatizando a inserção social e seu impacto nos contextos educacionais, nos quais os sujeitos da(s) docência (s) atuam e/ou irão trabalhar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010b.

BARBIEIRO, Danilo. Gênese e desenvolvimento dos saberes pedagógico-tecnológicos na docência em arquivologia (UFSM) frente à convergência digital. **TESE (Doutorado)**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de pós-graduação em Educação/RS, 2015.

BOLZAN, Doris P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris P. V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. *In*: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v01, p. 102-120.

BOLZAN, Doris P. V. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. **Relatório Final de Projeto de Pesquisa**- Bolsa PQ 10/2009, processo nº 304863/2009-2, GAP/CE/UFSM, 2010-2012.

SUMÁRIO

BOLZAN, Doris. P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Projeto de Pesquisa** Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP nº 042025. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, Doris P. V. **Formação continuada de professores**; dinâmicas interativas e mediadoras. Porto Alegre: Editora Mediação, 2020, 176p.

BOLZAN, Doris P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Relatório Final** do Projeto de Pesquisa nº 042025. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2021.

BOLZAN, Doris P. V. Arquitetônicas formativas e contextos emergentes: formação permanente de professores. **Projeto de Pesquisa**. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2022.

BOLZAN, Doris. P. V.; ISAIA, Sílvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489- 501, set/dez. 2006.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Sílvia. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. *In*: **ANAIS V** Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes, São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Sílvia. Aprendizagem colaborativa: processos formativos em construção. *In*: **ANAIS** do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul- ANPED SUL. UNIVALI/Itajaí/SC, 2008. v.01. p. 01 – 15.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Sílvia. Pedagogia Universitária E Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Sílvia. Desenvolvimento profissional docente- Eixo 2. *In*: CUNHA, Maria Isabel da; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. O professor da educação superior, *In*: MOROSINI, Marília Costa. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**-EBES. Volume II, cap. III, Porto Alegre: EdIPUCRS, 2021.

BOLZAN, Doris P. V.; POWACZUK, Ana Carla. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 107-132, jan./abr. 2017 | E-ISSN 2177-6059.

BOLZAN, Doris P. V.; POWACZUK, Ana Carla. Contextos emergentes e a reinvenção da docência: desafios da/na cotidianidade. BOLZAN, Dóris P. V.; POWACZUK, Ana Carla; DALLA CORTE, Marilene (orgs.). **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional: contextos emergentes**. Porto Alegre, RS: EdIPUCRS (série RIES/PRONEX, 9), 2021.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalho da contradição. In.: d'ÁVILA, C. M. (org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 2 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación. Buenos Aires**: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

MARCELO, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. In.: **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP: 2014. v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. In: ENGUITA, F. **Sociología y Educación**. Madrid: Universidad Complutense, 1990.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VYGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

7

Luiz Gilberto Kronbauer

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO:

**PARA A PESQUISA E A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

INTRODUÇÃO

Para contribuir com a publicação da LP1, Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, apresento as ideias centrais que estou desenvolvendo no projeto de pesquisa sobre Hermenêutica Filosófica e Educação. A temática está em continuidade com o percurso da última década, mas tem a especificidade de abrir possibilidades para abrigar o desenvolvimento de projetos acerca de diversos temas educacionais, a partir das questões mais gerais da Hermenêutica Filosófica de Gadamer, durante o próximo quadriênio (2021 a 2024). É uma pesquisa de natureza teórica que se desenvolve a partir de **Verdade e Método** – Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica, publicado em alemão 1961 e traduzido pela editora Vozes pela primeira vez em 1997, e contará ainda com as obras completas do autor, em dez volumes, pela Ed. Mohr Siebek: Tübingen, Alemanha, em que se reúnem todos os escritos do autor, dos quais daremos especial atenção aos que tematizam diretamente, desenvolvem e/ou tangenciam conceitos fundamentais para a área de educação, especialmente para a formação e atuação docente.

É um projeto de pesquisa bibliográfica, que abrange a obra completa de Gadamer e faz articulações com vários outros teóricos que se ocupam das questões centrais da Educação em geral e de modo específico da formação inicial e continuada de docentes, bem como das implicações da mesma na direção da sabedoria prática, como forma de sustentar uma práxis de autonomia, imprescindível para continuar a experimentar e a aprender. Por essas razões, o método, entendido como pistas do caminho e modo de andar por ele, coincide com o conteúdo. A Hermenêutica Filosófica está definida como conteúdo central e como forma de procedimento, caracterizado pelo "*círculo de compreensão*", com seus movimentos de idas e vindas entre o todo e as partes, ambas também em movimento.

Uma circularidade dialética que se movimenta entre as principais ideias de Gadamer e de outros autores que vão entrando no diálogo e fazendo com que a compreensão se eleve, de giro-a-giro, a uma universalidade cada vez mais ampla. De modo similar, sua importância acadêmica e social está naquilo que nele se propõe a elucidar teoricamente, pois que a fundamentação teórica consistente é imprescindível à boa prática, tanto quanto para o desenvolvimento da capacidade reflexiva necessária à aquisição de sabedoria prática (Phronesis), requisito de qualificação e de autonomia pedagógicas.

Inicialmente estamos nos dedicando a explicitar os conceitos humanísticos-guia para aprofundar a questão da formação (*Bildung*) e refletir sobre sua aplicabilidade. A formação, por sua vez, está intimamente relacionada com a "Energieia" transformativa da "experiência estética", tal como Gadamer a apresentar: abertura para novas experiências e aprendizagens, análoga à estrutura do "jogo", em seus movimentos infundáveis de idas e vindas e a imprevisibilidade dos possíveis resultados, tal como acontece em toda educação e no processo de formação e atuação docentes.

Tendo a lógica dessa experiência como modelo, avançamos para o aprofundamento da dialogicidade da linguagem, do ser humano enquanto ser de linguagem, e da educação. Isso nos possibilita interlocuções com a Pedagogia Freireana, a partir da estrutura de abertura da "experiência estética", agora retomada como "experiência hermenêutica" e que nos remete à primazia hermenêutica da pergunta; às pedagogias da pergunta, tal como figura classicamente nos diálogos socráticos das obras de Platão.

Na forma de perspectivas indicamos para possíveis projetos de complementaridade entre o que em Gadamer é o "Círculo Hermenêutico", os "Círculos de Cultura" na pedagogia de Freire e a metodologia dos "Círculos Dialógico investigativo-formativos de auto(trans)formação", do grupo de pesquisa Dialogus, nesse caso

com referência à “transformação da arte em configuração” para legitimar a possibilidade de uma verdadeira “transformação”.

Continuando nessa perspectiva de formação como processo permanente, dentro do movimento de autoformação no próprio exercício da profissão docente, propomos o resgate da Phronesis, da Ética de Aristóteles, como sabedoria prática que nos mostra a peculiaridades da práxis, que a diferenciam dos procedimentos meramente técnicos. Na prática educativa, diferentemente dos processos de produção, nada se repete, de tal modo que a sabedoria consiste no correto uso da razão para servir-se de conhecimentos gerais como base para agir diante de cada situação concreta e singular. Trata-se dessa capacidade, desenvolvida mediante reflexão das vivências, de fazer a devida relação entre o universal e o particular; a aplicação de conhecimentos gerais aos casos particulares, na formação inicial de professores e na atuação docente. Aqui se abre a oportunidade de desdobramentos teóricos e aplicações à pesquisa da metodologia das narrativas de si como autoformação na docência, aprofundando a prática reflexividade proposta por Josso, que de modo aristotélico representa o ‘vivendo e aprendendo.’

Para evitar a sensação de dispersão no projeto, devido a tantas questões elencadas e sem estabelecer ordem de prioridade, reitera-se que esse projeto tem essa finalidade mais geral, de projeto guarda-chuva, capaz de se desdobrar em vários outros, ao *‘abrigo das hastes de sua aba.’* Algumas pistas para possíveis desdobramentos já estão implícitas na exposição das finalidades e outras tantas surgirão ao longo do seu desenvolvimento. Isso inclui obviamente a possibilidade de relação com muitos projetos de dissertações e de teses de orientandos do PPGE nos próximos anos, quando compatíveis com esse projeto guarda-chuva mais geral.

APRESENTANDO OS CONCEITOS CENTRAIS

Dentre os temas que se referem diretamente à educação, em suas acepções teórica e prática, refiro-me ao conceito de formação (*Bildung*) discutido na primeira parte da obra *Verdade e Método* (p. 47-60), juntamente com o significado da tradição humanística para as ciências do espírito e os conceitos-guia dessa tradição (item 1.1.2 da Primeira Parte de *Verdade e Método*). Com relação a esse conceito já entra em pauta a doutrina da arte, numa releitura crítica das concepções da modernidade e a valorização da “vivência” (*Erlebnis*), em *Verdade e Método*, 1.2.2 e 1.2.3, da Primeira Parte dessa obra, para mostrar o vigor transformativo da “*experiência estética*” e o seu valor de verdade. Ainda no sentido de ampliar a compreensão da *Bildung*, acompanho o autor na ontologia da obra de arte e o seu significado hermenêutico, segundo capítulo da Primeira Parte da obra. O que há de fundamental nesse capítulo é o recurso à metáfora do “jogo” (item 2.1. p. 174-200) como fio condutor da explicação ontológico sempre ainda em torno da arte.

Ao valorizar essa metáfora do “jogo/jogar” (*Spiel, Spielen* em Alemão), que tem o significado de jogar, representar, brincar, tocar um instrumento musical, interpretar um papel ou uma personagem, na *energeia* da “*experiência estética*” sobre a subjetividade, percebe-se que essa experiência, porque nos predispõe para novas experiências para com elas aprender, tem a *estrutura de “abertura”*. Estrutura que nos remete diretamente ao diálogo, como predisposição para escutar o outro e reconhecer o que ele nos diz.

A partir daqui pretende-se chegar a outros projetos, na perspectiva da essencial dialogicidade da Pedagogia Freireana, retomada e enfatizada em quase todas as obras de Freire, desde a Pedagogia do Oprimido até a Pedagogia da Autonomia, recolocando

continuamente as condições necessárias à educação como prática e conquista permanente da liberdade (Freire, 1988, p. 77-87 e Freire, 1999, p. 131). Projetos que poderão estar numa interlocução direta com o referencial amplo da Hermenêutica Filosófica em geral e de modo concreto com as condições para o diálogo explicitadas por Gadamer quando segue, da estrutura de abertura da “experiência hermenêutica” para a primazia hermenêutica da pergunta, como prerequisite para o diálogo e para toda a busca de saber (Gadamer, 1998, p. 533).

DIALOGICIDADE

Para Gadamer, perguntar é colocar o tema em aberto e indicar certa direção possível para o diálogo, isto é, para continuar perguntando, pensando, buscando juntos a verdade sobre o que está em questão, o que implica que estejamos o tempo todo dispostos a ouvir o outro e a deparar com o assim e o diverso, etc. (Gadamer, 1998, p. 535-544). Freire entende que o diálogo é um fenômeno humano, que é da essência da linguagem, porque, juntamente com Fiori (FIORI, 1992, p. 63), entende a palavra como diálogo e práxis, ação de criação e de transformação do mundo e dos seres humanos. Indicando objetivamente essa afinidade em torno da compreensão de linguagem e do diálogo, cito brevemente o que o Professor Fiori escreveu no prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, sugestivamente intitulado de **Aprender a dizer a sua palavra**. A “alfabetização, portanto, é toda pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a divina: é criadora” (Fiori, 1992, p. 20). A palavra é entendida aqui como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência.

É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade. Palavra que diz e transforma o mundo. A palavra viva é diálogo existencial, que expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração.

O diálogo autêntico -reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro- é decisão e compromisso de colaboração na construção do mundo comum. (Fiori, 1992, p. 20)

Também para ele, dizer a sua palavra sobre o mundo, torná-lo presente na linguagem, é um ato de profundo amor aos seres humanos e ao mundo, que repousa sobre a humildade sincera, na consciência do inacabamento e da intersubjetividade humana, e, de outra parte, na capacidade criadora dos seres humanos quando, na confiança mútua, se colocam num projeto comum de transformação do mundo e de autotransformação. O diálogo, ao mesmo tempo em que pressupõe condições de igualdade é o meio de construir essas condições, a começar pela própria atitude dialógica, que é relação horizontal e simétrica entre as pessoas envolvidas e/ou possíveis atingidas pelos efeitos práticos das decisões. Sem contar que o diálogo deve estar presente em todo processo educativo, por exemplo, no caso da alfabetização de adultos, desde a escolha das palavras ou dos temas geradores para os "Círculos dialógicos de Cultura", etc. Sem mais delongas, essa foi apenas uma entrada para indicar a possibilidade de projetos específicos sobre dialogicidade da educação, que também tem a ver com outro possível projeto, extremamente atual, diante dos problemas de desrespeito e de violência nos contextos escolares: autoridade e educação.

Esse tema do diálogo consolida-se no final da segunda parte de Verdade e Método, quando Gadamer se refere à "primazia hermenêutica da pergunta depois de haver fundamentado essa possibilidade de abertura ao outro a partir do recurso ao modo de ser da "experiência estética" como modelo de "experiência hermenêutica" e também predisposição para o saber, para a aprendizagem, conforme o autor explicita mais adiante, dizendo que "somente aquele que tem perguntas pode possuir algum saber" (GADAMER, 1998, p. 538), porque o perguntar é que mantém a possibilidade do diálogo em aberto.

BILDUNG E AUTOFORMAÇÃO - EDUCACIÓN ES EDUCARSE (GADAMER, 2000)

Outro aspecto fundamental da formação e ação docente que pode ser aprofundado e compreendido de modo vivencial é o do possível processo de autotransformação ao longo dos Cursos de Formação inicial e na formação continuada de docentes, a partir da metáfora do jogo, no item em que Gadamer se refere à “transformação do jogo em configuração (*Gebild*) e a intermediação total (item 2.1.2 da Primeira Parte da obra, a partir da p. 187). Toda educação, mas de modo especial a formação docente, é um processo aberto de transformação da subjetividade, de *autotransformação*, cujo impulso inicial e cuja “*Energeia*”, ou acontecer como processo permanente, é análogo ao da experiência da arte, no sentido de que dela ninguém sai inalterado: a experiência da arte transforma a quem a vive. A partir do item supracitado pode-se compreender a possibilidade de uma educação como processo de autotransformação, com tudo que isso implica ontologicamente. Aí se desenvolve uma reflexão em diálogo com a tradição da ontologia clássica, em cujo entendimento não se poderia, à rigor, admitir que houvesse de fato uma “*trans-formação*” no mesmo indivíduo, uma vez que o que constitui a sua individualidade é a forma (*Morfei*) e se essa deixa de ser o que é, para tornar-se outra coisa, não teríamos mais o que era antes e o seu verdadeiro ser seria outro. Para compreender esse processo de ‘*trans-formação*’ em configuração o apelo à arte é novamente fundamental, especialmente a arte do ator que não representa externamente e de modo contingente um ‘*papel*’, desempenhando a performance de um personagem: ou ele se transforma de modo total e de uma vez só nesse personagem ou a apresentação dramática malogra. Ali não se pode ver o Pedro e a Maria no palco, em atuação, mas o que eles efetivamente são enquanto atuam, isto é, o personagem no qual eles se transformaram. Aqui nos defrontamos com problema complexo de compreender a Educação como processo de

transformação, porque esse pressuposto implica a possibilidade de se pensar o assim e o diverso na mesma situação e até na mesma pessoa; de pensar a diferença ontológica, que é a forma mais profunda de pensamento filosófico.

NO RECURSO À ARTE, A METÁFORA DO JOGO

Neste recurso à arte entendemos que, assim como o ator, que a cada vez que representa um personagem, vivencia com surpresas e imprevistos a sua própria atuação, também aquele que está no processo de formação docente está em situação semelhante. “Aquele que está jogando experimenta o jogo como uma realidade que o sobrepuja e que ganha seu inteiro significado somente quando se abre para o lado do espectador” (GADAMER, 1998, p. 185), assim como a arte da docência só atinge seu significado pleno diante dos discentes. Mais claramente, a experiência docente também é como um jogo, em aberto, que vai se completando ao fazer-se espetáculo, isto é, ao colocar o espectador no lugar do ator. Ao considerar essa reviravolta como sendo traço fundamental do modo de ser docente, tudo passa a acontecer em função daqueles que estão do outro lado; é para eles, não para o jogador/ator/professor, para quem e em quem se joga/representa. O outro, espectador/estudante, tem uma primazia metodológica, no sentido de que é para ele que o conteúdo de sentido acontece (Gadamer, 1998, p. 186). E isso é tão decisivo que, de certa forma, a diferença entre ator e espectador se anula e a partir daí o que acontece aí é igual para ambos: experiência, abertura, aprendizagem. Para ilustrar isso mais concretamente, é análogo ao que se experimenta na fruição estética da interpretação de uma música. E quando isso não acontece pode-se dizer que a representação (a aula) foi malsucedida.

EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA E PHRONESIS

Como mais um elemento importante na formação e atuação docente, a segunda parte de Verdade e Método, Gadamer inicia com uma série de questões que parecem preliminares, mas sem as quais se permaneceria a meio caminho na compreensão da “teoria da *experiência hermenêutica*” e de sua importância e atualidade para a Educação, especialmente a retomada do problema hermenêutico fundamental, isto é, o da aplicação, em que o autor mostra com cuidado minucioso a “*atualidade da hermenêutica de Aristóteles*”, que o mesmo desenvolveu na *Ética a Nicômaco*, e que nos indica muitas direções para pensar a dialética entre teoria e prática na formação inicial, formação continuada e na atuação docente. Trata-se aqui de compreender o processo aberto de aquisição da sabedoria prática (*Phronesis*), que se aproxima do conceito de “*experiência*”, na forma de saber resultante das vivências e da atitude reflexiva permanente diante dessas vivências; bem como do alcance dessa sabedoria para a nossa prática, diante de problemas concretos e sempre singulares: de como um saber geral adquirido na práxis pode ser útil para esses casos particulares e concretos. Para esclarecer esse problema é que Gadamer retoma a sutileza da distinção entre o saber técnico (a *téchne*), o saber teórico (como o das ciências naturais), e desses dois saberes com a *Phronesis*, imprescindível à boa práxis, especialmente a da educação. Neste particular há interlocuções possíveis entre essa hermenêutica do processo de formação e a produtividade das narrativas autobiográficas de Marie-Christine-Josso (2007, p. 413-438) para a formação permanente com base na atitude reflexiva em torno das vivências do cotidiano e nas lembranças aprendentes em geral.

AUTORIDADE E AUTONOMIA

Ainda nessa parte de Verdade e Método Gadamer mostra a necessidade de superar a crítica unilateral do esclarecimento (*Aufklärung*) ao preconceito, à autoridade, e à tradição, e a partir daí retoma a operosidade da tradição junto a nós, e o faz apresentando previamente a questão do *círculo de compreensão* e o princípio da *histórica efetual*. Vale dizer, como antecipação ainda sem aprofundamento, que os “Pré-conceitos” são o desde onde se inicia todo e qualquer compreensão; é o saber prévio ou o horizonte prévio de compreensão, sem o qual não haveria como compreender algo. Mas esse “Pré” também está em jogo no processo circular da compreensão, no sentido de que esse saber prévio, desde o qual cada intérprete entra no círculo munido de antecipações, pode não se confirmar na compreensão, isto é, o processo mesmo pode ir demonstrando a precariedade desse saber prévio. E novamente aqui há aproximações diretas com o que Paulo Freire afirmar de modo direto e resumido na Pedagogia da Autonomia com relação ao reconhecimento do saber dos educandos e sobre a consciência do inacabamento e dos condicionamentos que operam em nossa práxis. Essas dimensões antropológicas perpassam a obra de Freire, desde a Educação como Prática da Liberdade (1ª ed. da Paz e Terra é de 1967) e são sistematicamente apresentadas no livrinho Educação e Mudança (Paz e Terra, 1979), mas de modo especial na Pedagogia do Oprimido (Paz e Terra, 1988).

A questão da *centralidade e da dialogicidade da própria linguagem*, a ser aprofundada na parte final deste projeto, vai se esboçando a partir da estrutura do “jogo”, de movimento permanente de idas e vindas, e se definindo parcialmente na apresentação do conceito de “experiência hermenêutica”, para encontrar perspectivas cada vez mais definidas pela afirmação da “primazia hermenêutica da pergunta” acima referida. Aqui Gadamer recorre ao modelo da dialética socrático-platônica, que se afigura como método pedagógico,

no sentido de ser um modo de ir caminhando na direção do conhecimento. Método que tem a estrutura dialógica e que se desenvolve num processo aberto de “pergunta e resposta”, conforme se lê em 2.3.3, p. 533: A primazia hermenêutica da pergunta.

CONCLUINDO: ALGUMAS ÊNFASES PEDAGÓGICAS

Para quem também é leitor de Freire seria inevitável fazer a relação entre essa parte de Verdade e Método e o livro *Por uma Pedagogia da Pergunta* (Freire; Faundez, 1985), por um lado, e com a *Pedagogia da Autonomia*, por outro, em que o autor reflete sobre a questão do exercício legítimo e necessário da autoritária, em oposição a dois extremos opostos a ela: a licenciabilidade e o autoritarismo (Freire, p. 40). Segundo Gadamer, o perguntar nos mostra que a curiosidade é o quesito básico para a aprendizagem, porque ‘somente aquele que tem perguntas pode possuir algum saber.’ Mas as perguntas compreendem a possibilidade ‘do sim e do não; do assim e do diverso’ (Gadamer, 1999, p. 536), mantendo em aberto a possibilidade do diálogo.

A relação entre a estrutura lógica da “experiência hermenêutica” como predisposição para novas experiências e aprendizagens, isto é, a estrutura de abertura, é o que caracteriza a essência do perguntar. Perguntar é colocar-se em aberto diante da imprevisibilidade da resposta; é estar disposto a deixar valer contra mim, ainda que essa não seja a pretensão da pessoa a qual se pergunta. Ao interrogar se expressa o não saber e a disposição para ouvir a resposta. O perguntar autêntico evoca a ignorância socrática: “saber que não sabe” (Gadamer, 1999, p. 537). Mas quem pergunta também indica a perspectiva da resposta. Embora seja uma interrogação sobre algo

que não se sabe, sabe-se o suficiente para, através do sentido da pergunta, indicar a orientação da resposta. "A arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isto significa, porém, que é a arte de pensar" (p. 540).

Pretende-se ainda aprofundar o que Freire entende por Pedagogia da Pergunta, que seria a que mais se aproxima do próprio modo peculiar de ser dos seres humanos e insiste "na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-la." (Freire, 1985, p. 27). Segundo ele, essa pedagogia reconhece a existência da curiosidade humana, que se expressa no ato de perguntar, que é da radicalidade de nossa existência. A pedagogia da pergunta, dialógica, portanto, desenvolve a capacidade do ser humano de assombrar-se, de se aventurar no desconhecido, de assumir a vida como desafio, a existência como risco (idem). Mas ao contrário disso, 'a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação, contrária à criatividade inventiva do ser humano.' "Negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana" (idem).

Quanto à autoridade, como algo que também é da essência das relações pedagógicas, é preciso que se diga algo introdutoriamente para evitar a confusão com autoritarismo, assim como a liberdade de autonomia não pode ser confundida com a licenciosidade. Parafraçando Gadamer (1999, p. 419) a autoridade é um atributo de pessoas e ela não se fundamenta no ato de submissão, que implicaria em abdicar do uso da própria razão, isto é, seria como que a negação da liberdade. A autoridade se legitima num ato de reconhecimento, que supõe o conhecimento. Reconhecer a autoridade de alguém, como a de docentes, de pais, de especialistas, é saber que o que ele diz e faz tem sentido e nos ajuda a alcançar um saber que não tínhamos; a elevar-nos a uma instância superior, ampliando nosso horizonte. "Autoridade não se outorga a ninguém". Autoridade só a tem que a adquire pelo reconhecimento do outro.

O reconhecimento acontece no legítimo uso da própria razão e da liberdade, necessário para que se possa atribuir ao outro uma perspectiva mais acertada, que faz sentido. 'A autoridade não tem nada a ver com subserviência, mas com conhecimento/reconhecimento, que implica o ato da liberdade e da razão, que reconhece essa autoridade até sem perceber isso como "peso da obediência". "Esse é o tipo de verdadeira autoridade pedagógica de pais e docentes que não se confunde com arbitrariedade irracional." (Gadamer, 1999, p. 140). Quanto ao início do processo de aprendizagem, para o qual evoca o conceito aristotélico de mimesis, Gadamer esclarece que ela não consiste em repetir mecanicamente o que outra pessoa já fez, mas de recuperar o sentido de conhecimento/reconhecimento que nela acontece "Quem imita alguma coisa deixa isso ser aí, **o que ele conhece e como ele conhece.**" (p. 191) Isso fica bem explícito ao percebermos o gosto que as crianças têm de representar. Gosto que expressa a alegria do reconhecimento, que supõe o conhecimento que se encontra na imitação.

Freire, com relação à autonomia, preocupa-se sobremaneira com a concepção burguesa de liberdade, de fazer o que aprouver a cada indivíduo, segundo o seu interesse. Esse tipo de falsa liberdade, cujo exercício a nega nas ações concretas, é licenciosidade, inconfundível com a autonomia. Especificamente com relação à autonomia, ela também não acontece por um ato de outorga de alguém ou de um poder, tampouco é algo alguém já seja, espontaneamente. "A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas." (Freire, 1996, p. 120). Por esse motivo é que pais, mães, docentes, 'deveriam aproveitar todas as oportunidades de sublinhar para os educandos o dever e o direito que eles têm de irem forjando sua autonomia.' Mas o autor acentua ainda que a autonomia está sempre em processo, é vir a ser e que ela é liberdade situada, com os outros, jamais licenciosidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. São Paulo: paz e Terra, 1985.

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra**. *In*: Textos Escolhidos 2 – Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1992, p. 52-64.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Da hermenêutica da arte à hermenêutica filosófica**. *In*: *Hermenêutica Filosófica – nas trilhas de Hans-Georg-Gadamer*. DE ALMEIRA, Custódio Luis Silva; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 27-52.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I – Traços Fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Gesammelte Werke**. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Da Palavra ao Conceito**. *In*: *Hermenêutica Filosófica – nas trilhas de Hans-Georg-Gadamer*. DE ALMEIRA, Custódio Luis Silva; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 13-26.

GADAMER, Hans-Georg. **A Incapacidade para o Diálogo**. *In*: *Hermenêutica Filosófica – nas trilhas de Hans-Georg-Gadamer*. DE ALMEIRA, Custódio Luis Silva; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 129-140.

GADAMER, Hans-Georg. **Sobre o Círculo de Compreensão**. *In*: *Hermenêutica Filosófica – nas trilhas de Hans-Georg-Gadamer*. DE ALMEIRA, Custódio Luis Silva; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 141-150.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación és educarse**. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Estética y Hermenéutica**. Madrid: Editorial Tecnos, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GRONDIN, Jean. **Introdução à Hermenêutica Filosófica**. S. Leopoldo-Unisinos, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Tradução de Maria do Carmo Monteiro Pagano. Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, set./dez. 2007, p. 413-438.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. **Gadamer: Hermenêutica e Educação**. In: Filosofia e Educação – Ensaio sobre autores clássicos. Martins, Marcos Francisco; Pereira, Ascísio dos Reis (org). São Carlos/SP: EdUFSCar, 2014, p. 327-342.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1997.

8

Helenise Sangoi Antunes

LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO:

**UMA CONTRIBUIÇÃO
PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-144-4.8

INTRODUÇÃO

O projeto intitulado “Laboratório de Alfabetização: repensando a formação de professores” foi financiado com recurso do FNDE/MEC/2006. Seu objetivo é conhecer as concepções que as alfabetizadoras possuem sobre o processo de construção da lecto-escrita da criança e sobre o letramento, desenvolvendo ações que promovam a reflexão sobre processos formativos da docência. O referencial teórico baseia-se nos estudos de Soares (1998), Kleiman (1995) e Kramer (2001), entre outros, que contribuem para as ações e reflexões propostas.

A metodologia tem caráter qualitativo e fundamenta-se nos estudos realizados por Bogdan; Bikien (1994). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, relatos autobiográficos e registros em diários de campo de alfabetizadora do sistema de ensino de Santa Maria/RS. Acredito que o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte das alfabetizadoras, passa pela necessidade, segundo Tardif (2002), de produção de saberes e de valores comprometidos com os princípios da ética e do fortalecimento da autonomia nas várias dimensões que fazem parte da existência humana.

Como resultados, percebemos que a organização do cotidiano escolar acaba, na maioria das vezes, impedindo a troca de saberes construídos pelo exercício profissional e não incentiva o professor a investir nas experiências significativa dos seus percursos de formação e na sua reflexão teórico-prática. Entretanto podemos destacar que no momento que as alfabetizadoras refletem, via relatos autobiográficos, sobre seus processos formativos, percebem o quanto precisam buscar novos subsídios teórico-práticos para poderem instaurar praticas educativas críticas e reflexivas, ampliando assim o conceito de alfabetização.

PRIMEIRAS INCURSÕES

Este capítulo foi elaborado a partir dos relatos autobiográficos escritos pelas alfabetizadoras que participaram, durante o ano de 2006, do “Projeto Laboratório de Alfabetização: repensando a Formação de professores” financiado com recursos do FMDE/MEC/2006. O objetivo desta pesquisa é compreender as concepções apresentadas pelas professoras alfabetizadoras sobre o processo de construção da lecto-escrita da criança e sobre letramento, desenvolvendo ações que promovam a reflexão sobre os processos formativos das mesmas.

No contexto acima mencionado, o projeto “Laboratório de Alfabetização: repensando a Formação de Professores” será um dos meios de divulgação das construções coletivas das atividades de pesquisa a serem desenvolvidas com os participantes dessas ações. Portanto também buscaremos levantar/apontar, a partir desses estudos, estratégias de trabalho que possam propiciar experiências com múltiplos portadores de texto, além de diversificados materiais e/os jogos voltados à alfabetização e ao letramento para as alfabetizadoras do ensino fundamental utilizarem nas escolas envolvidas nessa pesquisa. Dessa forma, esse processo deve se converter em uma experiência significativa em que a reflexão sobre a escrita e a leitura considere o seu valor como objeto social, permitindo ao alfabetizador a manipulação e a apropriação desse objeto a fim de poder transformá-lo e recriá-lo.

A busca dos caminhos percorridos pela criança para desenvolver os significados e sua conseqüente representação é um fator preponderante na criação e no desenvolvimento de propostas mais adequadas e coerentes para a alfabetização e a linguagem. Em função disso, essa pesquisa constitui-se numa possibilidade de reflexão também sobre os processos formativos vivenciados dentro da instituição formadora.

MEMÓRIAS DOCENTES E PROCESSOS FORMATIVOS

Por muito tempo, buscou-se explicar os índices alarmantes de evasão e repetência, principalmente no ensino fundamental, atribuindo a culpa aos pais, à questão da desnutrição, à violência familiar, ao trabalho infantil ou as questões culturais e éticas que envolvem a formação do povo brasileiro. Todas as causas centravam-se na figura da família e da criança. Em anos mais recentes, ocorreu uma mudança de eixo. A escola, a prática docente desenvolvida pelo professor e a formação recebida passaram a ser enfocadas como parcialmente responsáveis por aqueles índices. Principalmente, os estudos sobre professores têm contribuído para melhor contextualizar a crise. Cunha (1999, p.28) afirma que é necessário “estudar pois o professor como ser contextualizado nos parece da maior importância. É o reconhecimento do seu papel e conhecimento da sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho”.

Nessa linha de pensamento e por influência dos estudos desenvolvidos a partir dos anos 70 e 80 com o emprego do método da história oral, é crescente o número de estudos hoje no Brasil versando sobre a formação e a carreira docente, rastreada através das histórias de vida dos professores.

Poirier *et al.* (1995) mostram que os estudos envolvendo as histórias das ideias e da sociologia do conhecimento apresentavam um grande número significativo relativos às histórias de vida nos anos 50, configurando-se como metodologia muito utilizada a partir de meados do século XX.

Mas o que determina a utilização da evidência oral para a formação de professores? Ela representa a possibilidade de se conseguir uma maior aproximação com os sujeitos da investigação, conhecê-los com maior profundidade e dar-lhes voz, ou seja, buscar uma

aproximação com os aspectos significativos de suas histórias de vida. O depoimento oral, segundo Thompson (1992), viabiliza transformar os objetos em sujeitos, contribuindo para compor uma história mais rica, mais envolvente, mas também mais verdadeira, porque a evidência oral consegue adentrar na vida do sujeito investigado, não o considerando um objeto estático, imóvel, sem vida e sem história.

É importante destacar os estudos realizados sobre a formação de professores a partir da história oral, como os de Huberman (1992), autor que tem se dedicado a estudos sobre os ciclos de vida humana e os de Nóvoa (1992), que avançam no sentido de considerar o professor também como pessoa, abrindo as possibilidades para desenvolver investigações que busquem a relação entre as histórias de vida profissional e pessoal. Outro trabalho que se destaca é o do pesquisador inglês Goodson (1992) que promove uma aproximação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores através das histórias de vida.

É importante mencionar ainda as pesquisas desenvolvidas por Peretz (1992) e Abrahan (1986), que concentram seus estudos na pessoa do professor. Holly (1992) recupera diários biográficos de professores como instrumentos de investigação da prática educativa. Cavaco (1991) analisa o que significa tornar-se e ser professor através de um estudo biográfico ao longo do percurso profissional.

Fonseca (1997, p.36) aponta três tendências recorrentes nas pesquisas atuais: "a história oral temática, destacando-se os estudos de Thompson (1992), que afirma ser a história oral construída por pessoas e em torno delas. A segunda refere-se aos estudos de tradição oral, por muitos confundido com história oral. Entretanto, alguns autores apontam uma diferença entre elas: a tradição oral preocupa-se com a história de vida do coletivo, produzidas por um grupo de sujeitos e exemplificadas pelos ritos, mitos, valores e tradições. Conforme aponta Fonseca (1997, p.39), "Isto exige do pesquisador uma participação, uma observação da vida do grupo que

extrapola os limites das habituais entrevistas". Já a terceira tendência, configurada pela história oral de vida, difere da anterior por caracterizar-se como uma forma de esclarecer os problemas do passado ou como um recurso para o preenchimento de lacunas históricas deixadas por documentos escritos, em que se destacam os estudos pioneiros de Bosi (1999).

Fonseca (1997, p.29) comenta os estudos a respeito das temáticas acima mencionadas no Brasil, destacando o trabalho pioneiro intitulado "Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores na 1ª República em São Paulo", por Zélia Demartini, Sueli Tenca e Álvaro Tenca.

Trabalhar com a possibilidade de aproximação das histórias de vida de professores é um desafio que necessita aprofundamento e critério para que não se banalizem e se propaguem estereótipos sobre a escolha profissional, carreira docente e prática pedagógica. É preciso um rigor metodológico adequado à complexidade de se conhecer a história de vida de um ser humano, no caso o professor.

Como se articula a possibilidade de a memória docente configurar-se como uma contribuição para a formação de professores? Estudos desenvolvidos por Nóvoa (1992), Catani (1998), Huberman (1992) e Holly (1992) apontam que a memória docente deve ser entendida como um pressuposto significativo para que se possa compreender que o eu profissional não se desarticula do eu pessoal, e que a maneira como o professor desenvolve o processo de ensino-aprendizagem está influenciada pelas lembranças da sua formação. Desde o primeiro contato com a escola como aluno da educação infantil, passando pelo ensino fundamental, médio e universitário, incluindo também as experiências profissionais, todas essas vivências repercutem nas suas ações.

A memória docente constitui-se numa forma de conhecer e auxiliar o processo de formação inicial e continuada dos professores. Quem de nós esqueceu a sua primeira professora? A sua entrada na

escola? Os colegas? Os mestres inesquecíveis, seja pela forma de ensinar ou pela forma rígida de exigir a disciplina? Portanto, a memória da escola, dos antigos mestres e colegas também é um aspecto definidor do processo contínuo de tornar-se professor. São esses aspectos que, a partir do desvelamento das histórias de vida profissional e pessoal, irão auxiliar no conhecimento e nas características das etapas profissionais vivenciadas ao longo da carreira docente.

Com certeza essas memórias influenciaram na forma de tornar-se professor. Por isso, segundo Schôn (1992), é significativo para o formador oportunizar espaços de ação-reflexão-ação sobre a própria prática docente, conforme também apontam as pesquisadoras Catani (1998), Sousa (1998), Cunha (1999) e André (1999). Tais ações são fundamentais para que a memória possa configurar-se como uma possibilidade de reflexão contínua desde a escolha profissional até o exercício do magistério. Nesse contexto, vale ressaltar que as más lembranças não devem ser esquecidas, pois elas servem de alerta para que a prática docente não incorpore, ao longo dos anos, aspectos que não contribuem para o aprendizado dos alunos, como o desânimo, a falta de esperança, a tristeza e o repasse de conhecimento sem vida e sem criação.

Acredito que a espontaneidade, a criatividade, a curiosidade e a pesquisa aliadas à prática docente são contribuições fundamentais para a aquisição da competência profissional. Em decorrência disso, a prática docente não deve ficar restrita a cópias de modelos. A memória existe para que as pessoas não esqueçam que possuem uma história, um compromisso e uma responsabilidade de usarem a imaginação e a capacidade de criação a fim de pensarem novas formas de educar.

Não é porque habitualmente se ensinou de certa forma que os jovens professores devem continuar assim ensinando. É preciso que eles se mantenham vivos por dentro, deixem surgir a criatividade, a vontade de mudar, a crença na vida, no amor, na paz e na ética.

Os anos passarão, o corpo fenecerá, mas as atitudes que os professores tomarem com os seus alunos ao longo da carreira docente deixarão marcas importantes. Logo, acredito que o processo de formação não seja algo padronizado e dependente de vocação. Muito pelo contrário, os processos de formação são aqui percebidos como criativos, diversificados, diferenciados, dinâmicos, emocionantes e contagiantes., determinando a não-existência de modelos prévios que possam garantir a modelização de um professor ideal.

Processos educativos que se orientam pela configuração de um modelo de professor, na maioria das vezes, não conseguem dar respostas às formas diversificadas de ser professor, porque o ser humano, entendido como dotado do imaginário radical (Castoriadis, 1998), possui a capacidade de reinventar e ressignificar formas alternativas e complexas de tornar a sala de aula um espaço de criatividade, invenção e emoção.

AS LEMBRANÇAS ESCOLARES DAS ALFABETIZADORAS

Buscar conhecer e escrever sobre as lembranças que a escola produziu nas histórias da vida das alfabetizadoras é um desafio para todo pesquisador interessado na gênese dos processos de formação de um professor.

Lembranças da escola encontram-se vivas nas histórias de vida de muitas professoras alfabetizadoras. Mas, em função de um longo processo histórico em que sempre ouviram falar a seu respeito e muito pouco sobre o poder instituído que as modelou, poucas vezes voltam a si para refletir sobre seu fazer docente. Situação muito semelhante é vivida por muitos futuros professores durante seus processos de formação profissional.

Contrapondo-se a tal situação, buscamos estabelecer um diálogo com as professoras alfabetizadoras para buscar uma aproximação das suas histórias de vida. Nesse sentido, segue abaixo um dos relatos autobiográficos:

Das primeiras cinco séries, eu lembro da escola com muito carinho e chego a me emocionar quando recordo das minhas professoras. A escola era divertida, fazíamos muitos passeios em lugares inesquecíveis. As professoras eram muito unidas e passavam segurança aos alunos. A participação dos pais na escola era marcante e valorizavam muito as professoras, inclusive elas almoçavam na casa dos alunos e existia uma grande harmonia entre as famílias e a escola. Grandes festas eram realizadas com a participação de toda a comunidade. Fazíamos estudos de campo para conhecer melhor o que tínhamos aprendido, por exemplo animais, plantas. Enfim, são tantas coisas que eu não vou com seguir descrever tudo. A minha primeira professora era maravilhosa. Ela tornava a aula alegre estava sempre bem humorada. Ela era negra com um sorriso contagiante. Ela se movimentava e gesticulava muito, tornando a aula muito divertida. Na metade do ano eu já estava lendo e ganhei um livro de história infantil que eu guardo até hoje. Quando passei para a 6ª série fui estudar em uma escola particular, porque não tinha mais vaga em escola pública. Nesta escola eu sofri muita repressão, autoritarismo. Era uma escola fria, não era valorizado o sentimento, o ser humano era tratado como mercadoria. Depois da 8ª série, fiz magistério e tive bons professores que me ensinaram coisas importantes para a minha vida. Na graduação, sempre fui valorizada e os professores só acrescentaram no meu desenvolvimento acadêmico (Relato autobiográfico escrito por I.M.A., alfabetizadora, 2006).

O relato autobiográfico da alfabetizadora I.M.A. demonstra uma experiência positiva em relação aos seus primeiros professores, embora a mudança de escola fez com que vivenciasse experiências diferenciadas, pois a nova escola era autoritária e repressora.

Mas ao ingressar no ensino médio no Curso de Habilitação Magistério, e posteriormente na Graduação, ela teve um reencontro com bons professores “que só acrescentaram no meu desenvolvimento acadêmico”. As lembranças positivas da escola foram um dos elementos que marcaram as suas vivências constituindo-se, segundo Antunes (2001), num fator que poderá contribuir para que o exercício dos magistérios torne-se um espaço de realização profissional, conforme a professora em questão aponta na continuidade de seu relato autobiográfico.

Eu amo meus alunos e me sinto responsável por eles. Eu sou encantada pela profissão, porque sinto necessidade de estar perto dos alunos e penso o tempo todo em melhorar a maneira de atender as suas necessidades. Tanto a experiência profissional como a humildade são importantes para implantar mudanças. Eu sempre procuro fazer curso e leio muito para aos poucos ir me aperfeiçoando e proporcionando melhores condições de aprendizagem aos alunos (Relato autobiográfico escrito por I.M.A, alfabetizadora, 2006).

A realização profissional segundo Cunha (1999), passa por melhores condições de trabalho, valorização profissional e também pelo desejo de exercer a profissão. Ela se reflete, no relato transcrito principalmente no prazer de estar próxima aos alunos e na intenção de repensar constantemente a prática docente e instaurar novas formas de ensinar e aprender. Nesse contexto, romper com o que está instituído, conforme estudos de Castoriadis (1992), colabora para criação de novos sentidos. No caso em questão, isso se aplica aos processos de ensinar a ler e a escrever. Em relação as suas lembranças escolares, a professora alfabetizadora coloca que

O eu pessoal é muito importante, porque é o que fica na lembrança do nosso aluno. Assim como eu lembro hoje dos meus professores eles irão lembrar de mim (Relato autobiográfico escrito por I.M.A, alfabetizadora, 2006).

Os estudos propostos por Antunes (2001, 2004, 2005a, 2005b) apontam a relevância de investigações que promovam a pesquisa sobre as lembranças escolares, inclusive para valorizar a imagem do professor e repensar os processos formativos. A força das experiências vivenciadas durante anos de escolarização passa despercebida, na maioria das vezes nos cursos de formação de professores, mas as lembranças, recordações, imagens e atitudes efetivadas ao longo da escolarização são pontos que devem ser levados em conta quando se propõe um trabalho de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores.

Uma primeira percepção do trabalho desenvolvido junto aos professores alfabetizadores aponta para confirmar os estudos já desenvolvidos por Antunes (2004, 2005b) no sentido da existência, nos relatos autobiográficos escritos, das lembranças de antigas professoras que de certa forma influenciaram na escolha profissional pela carreira do magistério. A escrita e o espaço de reflexão das autobiografias profissionais viabilizam aos sujeitos pensar sobre suas trajetórias pessoais e profissionais do passado através das experiências constituídas no momento atual. Segundo Bosi (1990, p.55):

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é um sonho, é trabalho [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora a nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

A partir da elaboração teórica de Bosi (1999) destaca-se a importância da utilização dos relatos autobiográficos como elementos que contribuem para a capacidade humana de relacionar o cotidiano escolar com as lembranças da escolha profissional e os processos formativos vivenciados. Com o passar do tempo, o ser humano começa, através da instauração de processos de reflexão, a repensar as suas memórias e a modificar as ações anteriormente adotadas, instaurando espaços para as novas práticas docentes. Bosi (1999, p.81) apresenta uma contribuição significativa a respeito dessa questão.

É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se dobram sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número de imagens de outrora, e esta faculdade de lembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora.

Escrever e falar sobre histórias de vidas adquiridas ao longo da carreira docente permite, através da experiência de hoje, produzir e recriar significações não no sentido de se ficar preso ao passado, mas como forma de acreditar na capacidade de alteração e melhoria do cotidiano escolar.

Nóvoa (1992) salienta que o eu pessoal articula-se com o eu profissional, sendo que essas dimensões estão presentes ao longo da carreira do professor, podendo estabelecer implicações sobre o entendimento do processo ensino-aprendizagem e também sobre a prática educativa. Segundo esse autor (1992, p.71).

O respeito do autobiográfico pela “vida”, é apenas um aspecto dum relação que permita fazer ouvir a voz dos professores. Em certo sentido, tal como acontece com a antropologia esta escola de investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que introduz nas narrativas, o que vem alterar o equilíbrio comprovativo. Tradicionalmente, os dados que não servem aos interesses do investigador e as incidências são postos de lado [...]. Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a “vida” é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho.

As autobiografias são consideradas como uma forma de oportunizar a reflexão-ação-reflexão de elementos significativos do tornar-se professor, das práticas pedagógicas que deram certo, das metodologias em sala de aula que não alcançaram os objetivos propostos, da postura adotada com os alunos e da interação

professor- aluno e professor -aluno comunidade. Mas, como podemos conceituar o que significa uma autobiografia escrita? Queiroz (1998, p. 23) apresenta uma definição coerente com a metodologia empregada neste estudo:

Narrar a sua própria existência consiste numa autobiografia, e toda a história de vida poderia, a rigor, ser enquadrada nesta categoria tomada em sentido lato. Mas no sentido restrito a autobiografia existe sem nenhum pesquisador, e é essa sua forma específica [...]. Na autobiografia não existe, ou se reduz ao mínimo, a intermediação de um pesquisador, o narrador dirige-se ao público e a única intermediação está no registro escrito, quer se destine ou não o texto à publicação.

As autobiografias são também percebidas como uma possibilidade de aproximação da memória docente, entendida como elemento significativo do processo formador. Conforme aponta Catani (1998, p.29) “[...] pensa-se que as próprias práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem muito aos processos formadores que eles próprios experimentaram ao longo do seu desenvolvimento”.

Outro aspecto que se destaca nas autobiografias refere-se a sua aplicação metodológica em relação à interferência, maior ou menor, de um estímulo exterior. Poirier- Clapier-Valladon e Raybaut (1995, p. 21) contribuem para o entendimento dessa questão ao afirmar o seguinte:

Não é porque o autor da autobiografia sofreu um estímulo exterior que se distingue do autor do diário íntimo, movido, em princípio, por um estímulo interior, de resto, acontece muitas vezes, na prática, que as situações concretas de partida são quase idênticas, isto porque os contadores de diários íntimos foram muitas vezes influenciados por um acontecimento ou por um elemento exterior e porque os autores de autobiografia não teriam respondidos à solicitação de que foram objecto se não existisse já neles, antes, uma certa disponibilidade, uma expectativa – uma motivação anterior.

Lembrar sobre a primeira professora faz com que muitos elementos significativos do processo de ser e tornar-se professor sejam revividos e interpretados, conforme pode ser lido em outro relato autobiográfico.

Da minha primeira professora lembro que era muito carinhosa, preocupada com a nossa aprendizagem. De negativo teve, na minha opinião, que ela deveria ter partido do que o aluno sabia e não dar para todos preencherem linhas. Dos professores do ensino médio, tinha aqueles que se preocupavam em ensinar pela aprendizagem e outros para vencer o conteúdo a ser dado no ano. E os professores da graduação, esses ficaram sempre na lembrança, pois com eles aprendi muita coisa, inclusive a respeitar o desenvolvimento de cada aluno (Relato autobiográfico escrito por V.A., alfabetizadora, 2006).

Ao recordar a sua primeira professora, V.A. destaca o carinho com que ela se dedicava aos alunos e principalmente a sua preocupação com a aprendizagem dos mesmos. Mas seu olhar também se dirige à forma metodológica adotada por ela, que se utilizava do preenchimento de linhas para que os alunos aprendessem. A reflexão feita no relato autobiográfico conclui que a professora deveria partir do que os alunos já sabiam ao invés de propor o preenchimento de linhas sem sentido algum.

Nesse contexto, a contribuição teórica de Marcelo (1998) aponta para a necessidade de se pensar sobre o aprender a ensinar dos professores, pois na maioria das vezes os professores alfabetizadores são aqueles que estão ainda no estágio probatório, não tem experiência anterior em alfabetização e não possuem um domínio significativo da metodologia a ser utilizada para alfabetizar.

Em relação ao seu ciclo de vida pessoal e profissional, com base nos estudos de Huberman (1992), V.A. destaca o seguinte:

Me sinto feliz por estar exercendo a profissão que escolhi e um pouco insegura em relação aos conteúdos, talvez

por exercer a profissão por pouco tempo, pois é a minha primeira experiência profissional. A professora não pode ser duas pessoas. Ela é uma só, que leva a sua vivência para a sala de aula (Relato autobiográfico escrito por V.A., alfabetizadora, 2006).

O discurso pedagógico mais atual insiste que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva com o objetivo de oportunizar aos professores condições para a existência de um pensamento autônomo que desmistifique a ideia de que, ao final do curso de graduação, o sujeito encontra-se formado, pronto e formatado para o mercado de trabalho. Ora, para concretizar o discurso, parece fundamental construir novas significações ao processo de tornar-se professor e substituir o significado construído em torno da professora formada pelo da professora em formação.

Considera-se um caminho possível criar situações para que os professores em exercício reflitam sobre os seus espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo-lhes se apropriarem, através da memória educativa, de novas significações em relação as suas histórias de vida e sua prática docente. Nesse contexto, insere-se a contribuição do próximo relato autobiográfico:

Aprender a ler, escrever, contar conhecer os números ... me colocaram na escola com 6 anos de idade, pois eu perturbava todo mundo que eu já podia ir para a colégio, pois meu irmão estava me ensinando em casa. Já conhecia alguns números, as vogais, já tinha "um caderno". Sempre gostei de estudar, aprender e depois ensinar. Arrumei umas crianças (aqui de perto) e tudo que a professora ensinava no colégio eu ensinava para elas, até um quadro fizeram pra mim aqui em casa. E eu pedia para a minha irmã que me deixasse ver seus cadernos, queria saber o que ensinavam nas séries seguintes. As vezes ela brincava de ser minha professora e me ensinava coisas diferentes. Sempre adorei sua inteligência. Ela também fez magistério, outro motivo pelo qual eu fazia trabalhos lindos, pois eu também sentia muita vontade de poder fazer e consegui ser também professora. Gostaria de dizer

também que me considero uma boa professora. Um dia desse, sonhei que não era mais professora, e acordei com a sensação de perda e pensei: o que vou fazer agora? Fiquei feliz que era um sonho. Também me encanto com os acontecimentos em sala de aula: os alunos são surpresa a cada dia, são queridos, interessados, isso valoriza meu trabalho. Deixo aqui registrado tudo de bom que aconteceu comigo. O que eu mais gostava de fazer em sala de aula como aluna hoje eu repito para os meus alunos. Procuro usar como referência e sempre pergunto aos meus alunos o que eu posso alterar (Relato autobiográfico escrito por V.A., alfabetizadora, 2006).

A formação de professores deve levar em consideração a história de vida dos seres humanos que fazem parte de diversificados cenários educacionais. Não se pode considerá-la somente como um processo linear de acumulação de conhecimentos, pois como afirma Nóvoa (1992), trata-se de um processo de reflexão que o professor faz em relação a sua própria ação e sobre a reconstrução permanente dos processos identitários. Isso significa dizer que os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente.

Nesse sentido, cabe destacar que a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos através do ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida e do saber da experiência. É por isso que se acredita ser a prática docente desenvolvida no ensino fundamental um lugar de produção de conhecimento e de saberes, mesmo quando o professor não está consciente disso.

Logo, é necessário instaurar espaços no cotidiano escolar que compreendam o sujeito numa perspectiva global, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. Os espaços de formação dentro da escola que defendo constituem-se nas trocas de experiências

e de saberes, através dos quais, segundo Nóvoa (1992), cada professor desempenha, simultaneamente, o papel de formador e de formado.

A instauração do diálogo na escola entre os professores, pais e comunidade é fundamental para consolidar saberes construídos através da prática profissional reflexiva, por meio da qual também são reforçados ou refutados valores e significações construídas.

Concordo com Nóvoa (1998, p.36) quando ele afirma que

[...] a escola e os professores não podem se limitar a reproduzir um discurso tecnocrático, socialmente asséptico, culturalmente descomprometido. Todo o silêncio é cúmplice, e não podemos calar a voz das injustiças que se reproduzem também através da escola. Na verdade, o que distingue a profissão docente de muitas outras profissões é que ela não se pode definir apenas por critérios técnicos ou por competências científicas. Ser professor implica a adesão a princípios e a valores, e a crença na possibilidade de todas as crianças terem sucesso na escola.

Acredita-se que o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos professores passa também pela necessidade de produção de saberes e de valores comprometidos com os princípios da ética, através do fortalecimento da autonomia nas várias dimensões que fazem parte da existência humana.

Não é possível esquecer que a organização do cotidiano escolar acaba, na maioria das vezes, impedindo a troca de saberes construído pelo exercício profissional, além de não incentivar o professor a investir nas experiências significativas dos seus percursos de formação e na sua reflexão teórico-prática sobre elas. Logo, é importante estabelecer esses processos de produção de conhecimento para que os professores alfabetizadores possam produzir novos saberes em relação aos processos de construção da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Ada. El universo profesional del enseñante: um laberinto bien organizado. *In*: ABRAHAM, Ada. (org.). **El enseñante es también una persona. Conflictos y tensiones em el trabajo docente**. Barcelona: Gedisa, 2000, p.23-32. [Original editado em Paris, 1984].
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1999.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora**: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. Processos de formação e memória docente. *In*: DUBAL, Aline Machado *et al.* **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Santa Maria: Pallotti, 2004.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. Imaginário Social e Formação inicial de professores: tecendo relações entre teorias e práticas educativas. *In*: ANTUNES, Helenise Sangoi. **Trajetória docente**: o encontro da teoria com a prática. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino. Santa Maria: Pallotti, 2005a.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. Práticas Educativas: investigando a entrada no cotidiano do estágio supervisionado. *In*: ANTUNES, Helenise Sangoi. **Práticas Educativas**: repensando o cotidiano dos (as) professores (as) em formação. Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, 2005b.
- BEM-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. *In*: *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992, p.199-213.
- BOSI, Éclea. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 7.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BUENO, Belmira de Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. *In*: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. de. (org.). **A vida e Ofício dos Professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998, p. 07-20.

- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto, v. I.** Os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto, v. III.** O mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CATANI, Denise B. *In*: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. de. (orgs.). **A vida e Ofício dos Professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998, p. 21-29.
- CAVACO, Maria H. (1995). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: A. Nóvoa. (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-191.
- CUNHA, Maria. **O bom professor e sua prática.** 9ª ed. São Paulo: Papirus, 1999.
- FONSECA, Selva G. **Ser professor no Brasil:** história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.
- GOOGSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores.** Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.
- HOLLY, Mary L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores.** Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992, p. 79-110.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992, p.31-61.
- MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação.** Set/Out/Nov/Dez, Nº 9, São Paulo, 1998, p. 51-75.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a profissão.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.
- NÓVOA, António. Relação Escola-Sociedade: Novas Respostas para um velho problema. *In*: SERBINO, Raquel V. et al. (org.). **Formação de Professores.** São Paulo: UNESP, 1998, p. 19-39.
- POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone. RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida:** teoria e prática. Paris: Celta editora, 1995.

QUEIROZ, Maria I. P. de. Relatos Oraís: do "indizível" ao "dizível". In: SIMSON, Olga R. de M. **Experimentos com Histórias de Vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós. 1992.

SOUSA, Cyntia P. de. Evolução da entrada na escrita: Relatos autobiográficos de professoras e professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. de. (org.). **A vida e Ofício dos Professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998, p. 31-44.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

9

Mario Vásquez Astudillo

**ENTORNO DIGITAL
DA EDUCAÇÃO:
TENDÊNCIAS E DESAFIOS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-144-4.9

INTRODUÇÃO

Décadas se passaram, desde que os primeiros estudos em educação mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram realizados no Brasil, abrangendo os diferentes níveis de ensino, com maior ênfase no ensino superior. O Grupo de Pesquisa em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação - GPKOSMOS vem por mais de 20 anos desenvolvendo e compartilhando pesquisas no contexto da cultura digital e redes de formação de professores.

Neste capítulo analisamos o contexto tecnológico da formação de professores, em particular algumas das principais *tendências* e *oportunidades* e dos principais *riscos* e *desafios* que identificamos em nossas pesquisas e experiências pedagógicas. Estamos vivendo uma conjuntura histórica para a educação gerada pela educação remota emergencial (ERE), em diferentes latitudes, a que teve vários impactos semelhantes: negativos na aprendizagem, participação e bem-estar mental dos alunos (Petillion; Mcneil, 2020); gerou medos do desconhecido e exigiu uma mudança abrupta, criando ansiedade para os professores, funcionários e alunos (Green *et al.*, 2020); a lacuna nas oportunidades de aprendizagem e desempenho dos alunos tem se acentuado, devido à falta de condições adequadas em suas casas (Flores; Gago, 2020).

Além de rever nossos modelos educacionais e destacar a necessidade de nivelar o acesso às tecnologias nas instituições de ensino e nos lares, fortaleceu-se a figura do professor. Nesse período prolongado de ERE, foi demonstrado o papel fundamental do professor.

Como reflete Savater (2012, p. 19), “a educação é sempre algo que os humanos têm a ver um com o outro, nada educa mais do que as pessoas. Muitas coisas informam, mas apenas as pessoas educam”, portanto, na escola é o professor que ajuda, orienta, tem capacidade de empatia e o relacionamento provoca o desejo de aprender. Usaremos a escola neste capítulo como conceito em

sentido amplo, abrangendo todos os níveis de educação formal: infantil, básica e superior.

A tecnologia, é claro, pode ajudar o professor nessa tarefa de educar. A tecnologia é uma ferramenta que o ser humano utiliza para o seu desenvolvimento e, portanto, continua sendo uma utopia a aprendizagem apoiada por várias tecnologias sem mediação presencial com outra pessoa, embora até mesmo a concepção do presencial se torne difusa pelas amplas possibilidades de uso de sistemas de videoconferência e novas tecnologias que surgem, como o metaverso, terminologia utilizada para indicar um tipo de mundo virtual que tenta replicar a realidade através de dispositivos digitais, criando um ambiente virtual imersivo, coletivo e hiper-realista, onde as pessoas podem conviver usando avatares customizados em 3D.

A tecnologia pode amplificar nossa intencionalidade pedagógica. Há intencionalidade no uso das ferramentas e recursos tecnológicos porque “a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, estejam a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização” (Freire, 2019, p. 90). Uma ferramenta torna-se uma tecnologia quando é aplicada com alguma intenção para atender a alguma necessidade humana. Os propósitos que identificamos e os problemas que nossas tecnologias devem resolver refletem nossos valores e prioridades como educadores; nossas escolhas tecnológicas devem ir além do que está na moda ou do novo.

Tudo isso implica e compromete, ainda mais, o papel da educação e da escola, sujeita, por um lado, à necessidade de se adaptar às exigências das inovações tecnológicas, introduzindo mudanças na sala de aula que necessariamente implicam o uso de mediação tecnológica e, por outro, e contraditoriamente, tentar evitar contribuir ainda mais para o efeito amplificador de um processo de desumanização e virtualização do cotidiano e da convivência social. Alguns desses riscos e desafios tentamos identificar neste capítulo.

ENTORNO TECNOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

A escola faz parte do entorno tecnológico e forma a seus alunos em e para viver nesse entorno. Os alunos possuem tecnologias que a escola pode usar e aproveitar. Nossos alunos precisam desenvolver competências digitais para produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Tendência na incorporação da tecnologia nos usos cotidianos e na escola. A incorporação da tecnologia nos usos cotidianos do homem é uma tendência que vem aumentando nas últimas décadas. Praticamente todas as inovações em tecnologia da informação e comunicação foram adaptadas para uso educacional. Do ditado de cursos pelo rádio, à situação atual em que a proliferação de dispositivos móveis faz com que possamos aprender na palma de nossas mãos (Stumpenhorst, 2018).

Por muito tempo a escola pareceu adormecer um sonho do qual muitas gerações de crianças e jovens não conseguiam despertar. Dizia-se que um médico do século passado não saberia funcionar em uma sala de cirurgia atual, mas um professor de outrora saberia o que fazer em uma sala de aula hoje. Mas de repente tudo está mudando, ora por iniciativas dos responsáveis pelo sistema educacional dos países e ora porque, apesar dos gestores das instituições de ensino e das salas de aula, estão surgindo novas tecnologias e formas de solucionar os problemas que surgem.

Um aspecto que contribui para dificultar esta situação diz respeito à origem e natureza das TICs, que não foram criadas como instrumentos pedagógicos, mas como material de entretenimento, ao qual estão fortemente incorporados elementos de marketing, que na prática produz alguns problemas difíceis de superar: o software educacional concorre em grande desvantagem com o software

comercial. Essas tecnologias têm sido vistas como causadoras de sérios problemas de dependência e alteração social e, por outro lado, muitos educadores não foram devidamente formados para usar esses elementos tecnológicos de forma produtiva.

Várias das tecnologias presentes em nosso cotidiano levaram décadas para seu uso massivo desde sua criação (automóvel 55 anos, eletricidade 46 anos, telefone 35 anos), enquanto a Internet levou apenas 7 anos, os computadores pessoais 16 anos e a telefonia móvel 13 anos. A tecnologia digital teve e continua a ter avanços muito rápidos. Se a indústria automobilística tivesse experimentado um desenvolvimento semelhante ao da tecnologia da informação, um Rolls-Royce poderia ser adquirido por menos de mil dólares, e também teria a força de um transatlântico para percorrer um milhão de quilômetros (cerca de 25 vezes do mundo) com apenas um litro de gasolina. Um sonho que já se tornou realidade na área de tecnologia da informação.

Examinamos o uso do celular, embora a partir de agora utilizaremos o conceito de *smartphone*, porque o celular hoje é mais do que um aparelho telefônico, é um minicomputador, e se tornou a tecnologia com maior presença dentro e fora da escola. Um conjunto de estudos analisados por Zubizarreta e Caldeiro (2019) mostra que a era do surgimento e acesso a esses dispositivos é cada vez mais precoce em vários países. Segundo esses mesmos autores, ao final de 2015, 97% da população mundial usava celular e o número de aparelhos ativos supera o de pessoas na Terra.

No caso do Brasil, a partir de 2018, 83% das pessoas físicas, com 10 anos ou mais, possuíam *smartphone* (CGI.BR, 2019). Por sua vez, o acesso à Internet tem se concentrado no *smartphone*. De 2015 a 2018, os alunos das escolas urbanas que acessam a Internet pelo *smartphone* aumentaram de 91% para 97%. Da mesma forma, crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos estão experimentando um

crescimento acelerado no uso exclusivo do *smartphone* para acessar a Internet, de 17% em 2004 para 53% em 2018 (CGI.BR, 2019).

As gerações que atualmente estão nas escolas têm contato com a tecnologia mais cedo. Nesse sentido, na última década houve um polêmico discurso sobre o uso de dispositivos móveis por menores, porém, não podemos ignorar que os mais jovens estão, inevitavelmente, expostos a múltiplas telas que fazem parte de um cotidiano que afeta a construção de sentido e sentido do mundo em que se desenvolvem (Astudillo; Leguízamo; García, 2021).

BNCC e competências digitais na formação do cidadão digital. A competência digital não é considerada como uma capacidade digital isolada nem restrita ao “uso” de tecnologias, mas se expande no sentido de entender e criar tecnologias digitais e com essas tecnologias produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, tributa a aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (Astudillo, 2021).

As competências digitais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são integradas em várias competências gerais e específicas, bem como nas áreas temáticas e disciplinares, como ferramentas para exercitar a curiosidade intelectual, realizar investigação, desenvolver a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade; “expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”, para “entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 9).

Existem vários parâmetros de competências digitais disponíveis para orientar seu desenvolvimento nas escolas. Queremos salienta a proposta da Sociedade Internacional de Tecnologia na Educação (ISTE) que oferece para líderes, professores, formadores de formadores e estudantes. Na Figura 1 apresentamos como exemplo duas dimensões das competências dos alunos: “aluno empoderado” e “cidadão digital”, focadas na intenção de atender necessidades humanas.

Figura 1 - Parâmetros competências digitais ISTE

	<p>Líderes Professores Formadores Estudantes</p>	
------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

1.1. O aluno empoderado

Os alunos sabem usar a tecnologia de forma independente e intencional. Sabem escolher a melhor mídia e ferramenta para demonstrar os objetivos pedagógicos alcançados. Os alunos:

1.1.a. Articulam e definem metas de aprendizagem pessoais e, para alcançá-las, desenvolvem estratégias e usam tecnologias que os levam a refletir sobre o processo de aprendizagem em si para melhorar os resultados.

1.1.b. Constroem redes e personalizam seus ambientes para apoiar o processo de aprendizagem.

1.1.c. Usam a tecnologia para obter feedback que informe e melhore a sua prática. São capazes de demonstrar o seu aprendizado de diversas maneiras.

1.1.d. Compreendem os conceitos fundamentais de como a tecnologia funciona. Demonstram capacidade de escolher, usar e solucionar problemas de tecnologias atuais e são capazes de transferir seus conhecimentos para explorar tecnologias emergentes.

1.2. O cidadão digital

Os alunos reconhecem os direitos, as responsabilidades e as oportunidades de viver, aprender e trabalhar em um mundo digital interconectado e agem de maneira segura, legal e ética. Os alunos:

- 1.2.a. Cultivam e gerenciam sua identidade digital e sua reputação, e estão cientes da permanência de suas ações no universo digital.
- 1.2.b. Mantêm um comportamento positivo, seguro, legal e ético ao usar a tecnologia, inclusive em interações sociais online, ou ao usar dispositivos em rede.
- 1.2.c. Demonstram compreensão e respeito pelos direitos e obrigações de uso e compartilhamento de propriedade intelectual.
- 1.2.d. Gerenciam seus dados pessoais para manter a privacidade digital e a segurança, e estão cientes da tecnologia de coleta de dados usada para rastrear sua navegação online.

Fonte: ISTE, <https://iste.org/pt/standards/standards-in-action/global-reach>

A escola faz parte do entorno tecnológico no qual os alunos podem aprender a usar a tecnologia de forma independente e intencional, reconhecer os seus direitos, as responsabilidades e as oportunidades de viver, aprender e trabalhar em um mundo digital interconectado e atuar de maneira segura, legal e ética.

O NOVO ENSINO TRADICIONAL

Parece uma contradição falar de “novo” e “tradicional” para caracterizar o atual contexto histórico para a educação, possibilitado pelo conjunto de tecnologias digitais que configuram um novo entorno humano. Puentedura (2014) aponta dois níveis de uso das tecnologias digitais na educação, um de *melhoria* e outro de *transformação*.

No nível de *melhoria* podemos *substituir*, é o nível mais baixo de uso de tecnologia. Uma ferramenta é substituída por outra sem que haja uma mudança metodológica, por exemplo, em vez de usar papel e lápis, escreve-se em um processador de texto, sem fazer uso de nenhuma de suas outras funções. Ou podemos *aumentar*, a tecnologia agrega melhorias funcionais que facilitam a tarefa, porém, não há mudança na metodologia e o efeito nos resultados de aprendizagem

dos alunos pode ser mínimo ou nulo. Por exemplo, usando o corretor ortográfico ou as funções de copiar e colar em seu processador de texto.

No nível de *transformação* podemos *modificar*, o que implica uma mudança metodológica em que a tarefa a ser executada é redesenhada pela introdução da tecnologia. No exemplo citado acima, o processador de texto permite ver melhorias significativas no desempenho acadêmico dos alunos se forem incorporadas ferramentas de rede como e-mail, blogs e redes sociais. No último nível, *redefinir*, são criadas novas atividades e ambientes de aprendizagem que seriam impossíveis sem o uso da tecnologia disponível. Por exemplo, os alunos colaboram em tempo real no mesmo documento e adicionam elementos multimídia criados por eles mesmos ao produto final.

Nesta perspectiva de *transformar*, de *redefinir* atividades e ambientes de aprendizagem com o uso de tecnologias, queremos destacar algumas tendências que podemos aproveitar o potencial positivo que podem ter para a aprendizagem dos alunos: Ambientes de Aprendizagem Pessoal (Personal Learning Environments- PLE); traga seu próprio dispositivo (BYOD – Bring Your Own Device); e-Personalização da aprendizagem; a curadoria de conteúdos e Portfólio da trajetória de aprendizagem (Quadro 1).

Quadro 1 - Tendências para transformar atividades e ambientes de aprendizagem

Tendência	Descrição
Ambientes de Aprendizagem Pessoal (PLE - <i>Personal Learning Environments</i>)	Os estudantes precisam formação no uso das ferramentas tecnológicas usadas nas disciplinas, além de criar seu próprio Ambiente Pessoal de Aprendizagem (<i>Personal Learning Environment</i> - PLE) integrando estrategicamente a diversidade de tecnologias e redes sociais disponíveis, além das típicas plataformas institucionais ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).
Traga seu próprio dispositivo (BYOD - <i>Bring Your Own Device</i>)	Cada aluno com seu aparelho pode gerar autonomia e independência, o que exige diversificar o ensino e a aprendizagem, com o qual o desafio das escolas, em vez de equipá-las com novos computadores, é garantir uma conexão de Internet de qualidade através da Wi-Fi em todos os espaços, dentro e fora da sala de aula.

Tendência	Descrição
e-Personalização da aprendizagem	A tecnologia permite e facilita a personalização da aprendizagem adaptativa, de acordo com as características dos alunos e a incorporação do projeto de vida de cada aluno como parte constitutiva e fundamental da experiência educacional. Um exemplo de recursos disponíveis para auxiliar na personalização da aprendizagem em disciplinas da BNCC é Khan Academy.
Curadoria de conteúdos	A pandemia destacou a importância e o papel do professor como mediador da aprendizagem, designer de recursos e situações de aprendizagem, além disso, tem destaque o papel de curador de recursos educacionais. Curadoria é um processo pelo qual o conteúdo de um tópico específico é pesquisado, filtrado, modificado, analisado e distribuído a partir de várias fontes encontradas na web.
Portfólio da trajetória de aprendizagem	As estruturas rígidas, baseadas em matrizes de conteúdos, com requisitos obrigatórios e iguais para todos os estudantes deverão dar lugar a modelos que permitam ao aluno criar seu próprio portfólio e trajetória de aprendizagem. Em decorrência, isso exige mudanças no método tradicional de ensino, na forma de ruptura da educação analógica para a educação digital, não apenas de dimensão tecnológica, mas também organizacional e social, em que o sucesso do processo de formação será medido pela demonstração real de competências adquiridas.

Fonte: elaborado pelo autor

Aprendizagem híbrida: a nova normalidade. Embora a situação de pandemia não tenha deixado tempo para muitos professores e alunos, em todos os níveis, estarem aptos a enfrentar o ensino remoto, mesmo antes desse contexto de ERE, o ensino a distância vem crescendo em popularidade e validade. Segundo as contribuições de vários autores, que apresentamos em publicação anterior (Astudillo; Martín-García, 2020), a integração dos ambientes presenciais e online se configurou como um novo normal. Nesse contexto, a aprendizagem híbrida (AH) ou ensino híbrido (EH) emerge como uma tendência, em especial, para que o tempo de formação possa acontecer e os vínculos entre estudantes e escola e não se desfaçam. Assim, a integração dos ambientes presenciais e online vai configurando-se como um novo normal. Esta combinação constitui o “novo modelo de ensino tradicional”, sendo um novo paradigma de ensino

que veio para ficar e que não substitui o presencial. Portanto, a pandemia e sua obrigatoriedade de isolamento preventivo obrigou as instituições a adotarem não apenas uma modalidade, mas abordar uma outra forma de entender as demandas educacionais em um contexto histórico para a educação (Picón, 2020), dada a presença avassaladora da tecnologia. Nesse sentido, a cultura digital passa a fazer parte do cotidiano das instituições educacionais, portanto, é impossível ignorar o impacto da revolução digital (Nóvoa, 2019). No Quadro 2 se apresentam diversos modelos pedagógicos de ensino híbrido desenvolvidos durante os últimos vinte anos.

Embora não haja consenso sobre uma definição clara sobre a AH ou o EH, no entanto, em todos os casos de uso, o fio condutor é a combinação ou integração da modalidade de educação presencial e não presencial com base nas tecnologias digitais, cujos denominadores comuns são interação em sala de aula ou presencial e o trabalho e suporte on-line por meio do uso de várias tecnologias. Os objetivos e os aspectos pedagógicos na integração de ambos componentes fazem a diferença entre uma ou outra concepção, o que reflete como a modalidade de AH ou EH é multiforme. Portanto, o AH ou EH ou não exclui uma modalidade educacional em função da outra; pelo contrário, propõe que utilizemos cada vez mais o potencial disponível em cada modalidade para que ocorra uma aprendizagem significativa por meio de práticas efetivas (Astudillo; Martín-García, 2020), integrar o melhor dos dois mundos para expandir a escola além do ensino remoto de emergência.

A mistura de diferentes abordagens para a aprendizagem não é uma ideia nova; por exemplo, conferências, seminários, tutoriais, estudos de caso, jogo do papel, grupos de aprendizagem, etc., constituem procedimentos e técnicas heterogêneos, utilizados simultaneamente, no mesmo ambiente educacional. A diferença com a AH, a aula presencial é combinada com aplicações variáveis

da tecnologia digital, tão complexas quanto as “plataformas digitais de aprendizagem” (*Learning Management System, LMS*), gerando um contínuo formativo que mescla as duas modalidades. Em certa forma a tecnologia LMS de código aberto democratiza as ferramentas, disponibilizando-as para um maior número de usuários.

É assim que tesouros e documentos culturais únicos de bibliotecas e arquivos de todo o mundo, como manuscritos, mapas, livros raros, filmes, gravações de som, publicações e fotografias podem ser consultados com acesso ilimitado e gratuito, por exemplo, na Biblioteca Digital Mundial criada pela UNESCO, ou na biblioteca do Projeto Gutenberg, ou na Biblioteca Digital do Vaticano.

Quadro 2 - Modelos de aprendizagem híbrida ou ensino híbrido

Fases	Dimensões
<p>Sala de Aula Invertida (Lage, Platt e Treglia, 2000; Bergmann e Sams, 2016)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antes da aula: recebem e estudam materiais de aprendizagem ▪ Durante a aula: tarefas mais ativas e colaborativas, práticas ▪ Depois da aula: estudam novos materiais de aprendizagem 	<p>Modelo blended learning cíclico de andaimes (Wenger e Ferguson, 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Auto navegação ou navegação guiada ▪ Foco: conteúdo ou experiência e prática ▪ Modalidades: estudar, ensinar, praticar, treinar
<p>Comunidade de Inquirição (Garrison e Vaughan, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evento desencadeador ▪ Exploração ▪ Integração ▪ Resolução 	<p>Modelo de aprendizagem híbrida (Astudillo, 2011, 2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fases sequenciadas pedagogicamente ▪ Organização didática em atividades ▪ Articulação atividades presenciais e online

Fases	Dimensões
<p>Modelos de ensino híbrido (Stoker e Horn, 2012)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de rotação ▪ Modelo flex ▪ Modelo a la carte ▪ Modelo virtual enriquecido 	<p>Aprendizagem Combinada Ativa (Armellini, 2019; UON, 2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pré-sessão exposição ao conteúdo ▪ Atividades para fazer sentido ▪ Análise, discussão e estabelecimento de metas ▪ Pós-sessão consolidação e avaliação

Fonte: elaborado pelo autor

As modalidades de ensino que as escolas adotaram desde o início da pandemia mostraram que a sala de aula continua sendo a pedra angular da sociedade para se apropriar da cultura e preparar as pessoas para um desempenho adequado na sociedade. Funciona como um sistema de comunicação e interação. É fisicamente isolado de estímulos externos para permitir que os alunos se concentrem nas tarefas de aprendizagem projetadas pelo professor. A lousa ou cortina de projeção tradicional ou digital é um importante foco de atenção e um meio para apresentar informações por meio de palavras, números, imagens, vídeos, diagramas de vários tipos. A sala de aula gera uma economia de escala que advém da interação do grupo com o apoio de diversas tecnologias. Nos espaços virtuais utilizamos a metáfora da sala de aula virtual, outra “sala de aula” que se integra à sala de aula presencial; portanto, com a tecnologia, dando continuidade à sala de aula e aos ambientes virtuais (Astudillo, 2020), embora o privilégio quase exclusivo dos professores se reunirem com seus alunos e passarem tempo fornecendo explicações detalhadas, supervisionando seu progresso e dando-lhes *feedback* está sob grande pressão.

Papel do professor na redefinição de atividades e ambientes de aprendizagem. A figura do professor continua a ter o seu valor intrínseco que não foi comprometido pelas tecnologias, é um elemento indispensável no processo educativo, apenas que, “à distância, a formulação de uma proposta pedagógica requer um sistema de apoio diferente,

em que os materiais didáticos não são simples meios auxiliares, mas elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem” (Picón, 2020, p. 16). O professor gera sentimento de pertença, fomenta um sistema de comunicação e interação e um ritmo de trabalho, oferece andaimes de apoio. As novas tecnologias produziram uma inflexão recente que não ameaça a figura e o papel do professor ou a instância presencial, mas se revitaliza com a integração das tecnologias online, de forma mista e combinada (Astudillo, 2020).

A importância do professor é verificada por Hattie (2017), que após 15 anos de pesquisas através da realização de mais de 900 meta-análises correspondendo a mais de 60.000 investigações, que incluem mais de 240 milhões de alunos, conclui que os fatores que mais afetam a aprendizagem e o desempenho acadêmico dos alunos são os seguintes, em ordem de incidência: o professor, o currículo, os métodos de ensino, o aluno, o ambiente familiar e a instituição escolar, recentemente ratificados por Hattie. O professor articula o currículo e o ensino híbrido, como método de ensino, para a concretização da aprendizagem do aluno, e o próprio desenho pedagógico estimula o desenvolvimento das competências acadêmicas no aluno.

O hipertexto: novas formas de ler e escrever. Hipertexto agora familiar para qualquer usuário, é uma capacidade humana de estabelecer redes de relações. Isaacson (2014) descreve a história do projeto Xanadu fundado por Ted Nelson em 1960 quem queria facilitar a escrita não-sequencial, na qual o leitor poderia escolher seu próprio caminho através de um documento eletrônico.

O hipertexto é definido como a apresentação de informações escritas, organizada de tal maneira que o leitor tem liberdade de escolher vários caminhos, a partir de sequências associativas possíveis entre blocos vinculados por remissões (mediante um clique de mouse), sem estar preso a um encadeamento linear único, provoca a exibição de um novo hipertexto com informações relativas ao referido elemento.

A natureza hipertextual, é uma característica essencial do entorno ou espaço virtual, com múltiplas rotas ou navegações. Para Han (2018) o hipertexto nos dá a possibilidade de praticar a liberdade. O leitor de um livro convencional, ou a partir deste próprio texto, é obrigado a um comportamento passivo, submetendo-se à ordem pré-estabelecida; em vez disso, o hipertexto torna as escolhas disponíveis, sintetizando Han, o mundo da hipertextualidade como colorido. O leitor tem caminhos autônomos no espaço multicolorido do hipertexto, ao contrário do monocromático usual.

Com hipertextualidade, segundo Lévy (2014), o texto e a leitura receberam hoje um novo impulso, e ao mesmo tempo uma profunda mutação. O hipertexto é uma matriz de textos potenciais e multiplica, afirma Lévy as ocasiões de produção de sentido e permite enriquecer consideravelmente a leitura. A digitalização do texto oferece novas oportunidades dinâmicas para escrever e ler.

Se ler consiste em hierarquizar, selecionar, esquematizar, construir uma rede semântica e integrar ideias adquiridas a uma memória, então as técnicas digitais de hipertextualização e de navegação constituem de fato uma espécie de virtualização técnica ou de exteriorização dos processos de leitura" (Lévy, 2014, p. 50).

Estas múltiplas rotas tornam fácil se perder ou naufragar no mar de informações hipertextuais que podem se tornar labirínticas. No mito grego, Teseu chega ao centro do labirinto, onde estava o Minotauro, para voltar usava uma meada de linha que desenrolava à medida que avançava pelas intrincadas passagens. No entorno digital, cada um de nós pode criar seu próprio labirinto ou ambiente de aprendizagem, organizado com suas próprias meadas, estratégias de acesso e uso, integrando estrategicamente a diversidade de tecnologias, aplicativos, plataformas e redes sociais disponíveis. Agora, como aponta Lévy, um texto linear clássico, mesmo digitalizado, não será lido como um verdadeiro hipertexto.

Transtornos mentais e comportamentais do entorno digital.

Viver em esta era de constantes desenvolvimentos tecnológicos mudou os padrões de comunicação social e uma parte importante das relações sociais mudou para o entorno digital. O processo de socialização que ocorre nas plataformas digitais, segundo Eraslan e Kukuoglu (2019), também transferiu muitos elementos negativos vivenciados na vida social para o ambiente virtual, por exemplo, comportamentos agressivos e bullying. O uso abusivo de certas ferramentas tecnológicas acaba se configurando, em muitos casos, como vícios ou patologias digitais. Destacamos alguns dos identificados por García-Umaña, Casas e Pérez (2019): cibercondria ou hipocondria digital, distúrbios do sono, isolamento social, nomofobia, narcisismo digital, entre outros transtornos mentais e comportamentais.

A nomofobia, apresentada como um hábito digital e vício digital, vem da palavra em inglês *no-mobile-phone*, que significa medo de perder ou ficar sem um telefone. Vários pesquisadores definiram a nomofobia como um transtorno do século 21 devido ao surgimento de inúmeros dispositivos tecnológicos que, apesar de sua definição, não incluem computadores; argumentam que são substituídos por Smartphone (García-Umaña *et al.*, 2019).

A patologia do FoMO (*Fear of Missing Out - FoMO*), medo de perder algo, é observada como um padrão de comportamento em que o indivíduo tem uma necessidade constante de verificar a conta e acompanhar os últimos desenvolvimentos nas redes sociais. Outro distúrbio do entorno digital é o PIU (*Pathological Internet Use - PIU*), uma dependência patológica da Internet. Essas patologias são explicadas porque a obtenção de informações atua no cérebro por meio da produção de dopamina. Encontrar informações na Internet nos dá o mesmo tipo de satisfação que dinheiro ou comida. A informação é a sua própria recompensa para o cérebro, independentemente de ser útil ou não. No mundo de hoje, bilhões de pessoas usam os canais de mídia social para uma variedade de propósitos. Um gigantesco mundo virtual é criado a partir de milhares de utilitários e canais.

Pessoas que se socializam nas redes sociais comunicam-se com menos frequência na vida cotidiana e gradualmente se tornam menos sociais na vida real (Eraslan; Kukuoglu, 2019).

Para as crianças e os jovens como entidade social, ter uma alta crença na competência social pode ser considerado como uma necessidade básica do ser humano. Com base nessa necessidade, as redes sociais podem ser vistas como um ambiente em que um indivíduo que não se sente competente no sentido social pode se expressar melhor para proporcionar esse sentimento de competência no entorno digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas pesquisas e experiência como professores permitem-nos afirmar que na integração de tecnologias na escola, o foco não está no “uso” da tecnologia, mas na sua intencionalidade pedagógica, ao serviço da libertação e emancipação permanentes, da humanização, sabendo que quase todas as inovações em tecnologia da informação e comunicação foram adaptadas para uso educacional. O atual contexto histórico para a educação, nos oferece a possibilidade de integrar o melhor dos entornos presencial e online, para expandir a escola além da educação remota emergencial.

Antes da pandemia causada pelo covid-19, muitas instituições de ensino e governos ao redor do mundo estavam adotando modalidades pedagógicas com tecnologias. Vários autores, há quase 20 anos, vêm identificando a integração dos espaços presenciais e online como uma nova normalidade, a educação híbrida, como um novo modelo de ensino tradicional, expandindo a educação para o ambiente digital. Estamos vivendo o paradoxo de valorizar o presencial e o online ao mesmo tempo. Então, temos que repensar

o valor do presencial e como vamos aproveitar o potencial das tecnologias digitais.

Podemos melhorar e transformar a educação com tecnologias. Cada instituição pode configurar seus cenários e modelos educacionais com as tecnologias que já possui, com as políticas adequadas, com suporte tecnológico e pedagógico para seus professores e alfabetização digital para seus diretores, professores e alunos, certificando essas competências.

Precisamos colocar os alunos no centro dos modelos educacionais, fortalecer a relação pessoal entre professores e alunos, oferecer um contexto extracurricular rico e robusto e oportunidades de aprendizagem experiencial e baseada em projetos. A tendência na educação é híbrida, por isso as escolas devem investir na concepção, desenvolvimento e implementação de modelos de cursos híbridos.

Esta pandemia veio realçar a importância e o papel do professor como mediador da aprendizagem, designer de recursos e situações de aprendizagem, além disso, destacamos o papel de curador de recursos educativos. A curadoria é um processo pelo qual o conteúdo é pesquisado, filtrado, modificado, analisado e distribuído sobre um tema específico que vem de várias fontes encontradas na web.

Sabemos que a tecnologia amplifica nossa intencionalidade pedagógica, portanto, podemos avançar no uso das tecnologias desde melhorar o que já fazemos sem elas (substituir e aumentar), para transformar (modificar e redefinir), pois as tecnologias permitem criar novas atividades de aprendizagem, sem eles inconcebíveis.

Para avançar na incerteza, temos que personalizar o aprendizado. Seja claro sobre o perfil de nossos alunos. Incorporar o projeto de vida de cada aluno como parte constitutiva e fundacional da experiência educativa. Torná-los protagonistas da busca, construção e comunicação do conhecimento. Os professores tornam-se

mediadores, facilitadores e arquitetos de itinerários formativos para o desenvolvimento de novas experiências educativas.

Examinamos as possibilidades do uso do celular, porque hoje é mais do que um dispositivo telefônico e se tornou a tecnologia com maior presença dentro e fora da escola e o acesso é cada vez mais precoce, mudando os padrões de comunicação, de aprendizagem e seu uso pode gerar transtornos mentais e comportamentais.

REFERÊNCIAS

ASTUDILLO, Mario Vásquez. Competências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões do conceito. *In*: BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg; DALLA CORTE, Marilene Gabriel (org.), **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente**: contextos emergentes na educação, Porto Alegre: EDIPUCRS, ISBN 978-65-5623-139-6, p. 241-260, <https://editora.pucrs.br/livro/1508/>, 2021.

ASTUDILLO, Mario Vásquez; MARTÍN-GARCÍA, Antonio Víctor. Teoria da atividade: fundamento para estudo e desenho do blended learning. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, p. 515-533, 2020.

ASTUDILLO, Mario Vásquez. The Blended Learning Pedagogical Model in Higher Education. *In*: MARTÍN-GARCÍA, Antonio (ed.), **Blended Learning**: Convergence between Technology and Pedagogy, p. 141-166. Switzerland: Springer, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-45781-5_7.

ASTUDILLO, Mario Vásquez; LEGUÍZAMO, Vanessa, GARCÍA, Eloy. Oportunidades do Novo Espaço Educativo para a Educação Superior: Terceiro Entorno Digital. **Revista Internacional de Educação Superior - RIESup**, v.8, p. 1-22, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, República Federativa do Brasil: MEC, 2017.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa TIC Kids On-line Brasil 2018**. Pesquisa sobre o uso de Internet por crianças e adolescentes no Brasil. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: CGI.br, 2019. 348 p. ISBN: 978-85-5559-089-4.

ERASLAN, Levent; KUKUOGLU, Ahmet. Social Relations in Virtual World and Social Media Aggression. **World Journal on Educational Technology: Current Issues**, v. 11, n. 2, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1215414>.

FLORES, Maria Assunção; GAGO, Marília. Teacher education in times of covid-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 507-516, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GARCÍA-UMAÑA, Andrés; CASAS, Patricia; PÉREZ, Gema. Nomofobia: la influencia del determinismo recíproco en la sociedad del conocimiento *In*: CASAS, Patricia, PARAMIO-, Gema, ZUBIZARRETA, Ana (org.). **Educación y comunicación mediada por las tecnologías: tendencias y retos de investigación**. Sevilla: Egregius, p. 61-90, 2019. 148 p. ISBN: 841727037X.

GREEN, Jennifer K.; BURROW, Marla S.; CARVALHO, Lucila. Designing for Transition: Supporting Teachers and Students Cope with Emergency Remote Education. **Postdigital Science and Education**, 2(3), 906-922, ago. 2020. Disponível em: <https://doi:10.1007/s42438-020-00185-6>.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores: Como maximizar o impacto da aprendizagem**. São Paulo: Penso Editora, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidad**. Barcelona: Herder Editorial, 2018.

ISAACSON, Walter. **Os inovadores: uma biografia da revolução digital**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2014.

LÉVY, Pierre. **O Que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 2014.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, e84910, set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

PETILLION, Riley; MCNEIL, Stephen. Student Experiences of Emergency Remote Teaching: Impacts of Instructor Practice on Student Learning, Engagement, and Well-Being. **Journal of Chemical Education**, 97(9), 2486-2493, ago. 2020. Disponível em: <https://doi:10.1021/acs.jchemed.0c00733>.

PICÓN, María Laura. ¿Es posible la enseñanza virtual? **Foro Educativo**, 11-34, mai. 2020. Disponible en: <https://doi:10.29344/07180772.34.2357>.

PUENTEDURA, Ruben. **SAMR**: an applied introduction. Recuperado de <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/01/31/SAMRAnAppliedIntroduction.pdf>, 2014.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta, 2012. 223 p. ISBN: 9788576658283.

STUMPENHORST, Josh. **A nova revolução do professor**. São Paulo: Editora Vozes, 2018. 225 p. ISBN: 9788532657152.

ZUBIZARRETA, Ana, CALDEIRO, Mari-Carmen. Móviles y primera infancia: análisis de una convivencia determinada por la cotidianidad. *In*: CASAS, Patricia, PARAMIO, Gema, ZUBIZARRETA, Ana (org.). **Educación y comunicación mediada por las tecnologías: tendencias y retos de investigación**. Sevilla: Egregius, p. 61-90, 2019. 348 148 p. ISBN: 841727037X.

10

Valdo Hermes de Lima Barcelos

EDUCAR NA BIOLOGIA DO AMAR E DO CONHECER:

**CONTRIBUIÇÕES DA BIOLOGIA-CULTURAL
DE HUMBERTO MATURANA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-144-4.10

INTRODUÇÃO

Esse capítulo objetiva convidar a uma reflexão sobre o fazer docente tendo como referência epistemológica as proposições da Biologia-cultural de Humberto Maturana (1928-2021). Para esse autor, a conduta do(a) professor(a) deve ser de aceitação da criança como um ser legítimo, no presente e não como uma etapa de passagem para a vida adulta. A educação deve se assentar na emoção e não na razão. O que deve ser buscado é a ampliação da capacidade de reflexão da criança e não a transformação de seu ser, mas, sim, de seu fazer. O espaço educacional deve privilegiar a amorosidade e jamais a competição que, ao invés de aceitar o outro promove sua negação. As dificuldades de aprendizagem que a criança por ventura demonstre não decorrem de uma incapacidade intelectual, mas, da negação do amor como a principal emoção da convivência. Isto se corrige restituindo à criança o espaço da emoção de amar e de brincar na liberdade.

HUMBERTO MATURANA ROMESIN: UMA PEQUENA BIOGRAFIA NÃO AUTORIZADA

Humberto Maturana Romesin nasceu no dia 14 de Setembro de 1928, na capital do Chile, Santiago, mesma cidade onde veio a falecer no dia 06 de Maio de 2021 aos 92 anos de idade. Teve a infância muito marcada pela presença feminina da mãe, pois seus pais se separaram quando ele era ainda muito pequeno. Ele reconhece que ter sido cuidado exclusivamente pela mãe teve uma forte influência em sua constituição como pessoa. Era uma criança “anteojuda” e alguns o chamavam de um “guatón”. Sua experiência inicial com a escola não foi muito tranquila. Custou a se adaptar. Fugia da escola

e ia direto para casa. Sua mãe o levava de volta e ele tornava a fugir. Assim permaneceu por um bom tempo. Talvez em função disto acabou se tornando um menino de poucos amigos. Esta sua conduta, em relação à escola, fez com que ele só aprendesse a ler e a escrever aos nove anos de idade. Contudo, isto parece não ter sido um grande problema, pois, com 11 anos já se interessava por assuntos que seus colegas da mesma idade ainda não se envolviam. Uma coisa que desde cedo lhe fascinava eram as palavras e seus sentidos na vida cotidiana. Talvez aí resida já uma pista para seu interesse, quando adulto, pelos estudos e pesquisas no campo da linguagem e pela busca de entendimento da origem do humano.

Um fato marcante e um pouco pitoresco de sua biografia é que por mais de uma vez tentou mudar seu nome de batismo. A primeira delas foi ainda criança e na escola. Resolveu que se chamaria Sascha Romezin, pois o sobrenome Maturana era de origem paterna e como não havia sido criado pelo pai achava isto injusto com sua mãe. Lembra que isto deve ter sido bastante sério, pois, recentemente, encontrou um ex-colega de escola que o interpelou: *“Sascha Romezin, como te Vaz”?*

Ao ingressar na Universidade do Chile foi obrigado a usar o nome Humberto Maturana Romezin. Porém, a vida ainda lhe pregou mais uma peça. Caiu muito doente. Contraiu Tuberculose, doença que na época era muito grave. O tratamento lhe custou dois longos anos internado em uma instituição hospitalar. Este período lhe foi extremamente desagradável. Mais uma vez resolveu trocar de nome. Adotou o nome de Irigoitiá. Justificou a troca pelo fato de que queria um nome que não tivesse nada que ver com sua trajetória de vida. A mudança de nome era, para Maturana, como que um truque para se livrar da doença. Para enganá-la. Também esta troca foi algo levado muito a sério. Conta Maturana que, recentemente, ao visitar o hospital onde havia ficado internado, um profissional de saúde que havia cuidado dele à época da internação, ao passar por ele em um corredor o interpelou e disse: *“Señor irigoitiá qué gusto*

de verlo" (1997:18). Para espanto de muitos, e até mesmo seu, recuperou-se completamente da tuberculose. Teve alta hospitalar e foi enviado por mais um ano para uma instituição para recuperação de enfermos. Nela tinha mais liberdade para se locomover e pode então estudar autores que lhe foram muito importantes ao longo da sua vida como pessoa e como cientista. São desta época de recuperação as leituras – que fazia às escondidas – de autores como Nietzsche e seu clássico *Assim falou Zaratustra*; Julián Huxley e *Evolución, una síntesis moderna*. Neste período pode fazer longas meditações. Ficava por horas olhando para uma plantação de trigo situada ao lado do hospital e podia observar todo o ciclo da planta. Podia observar desde a preparação da terra até a próxima semeadura. Estas meditações eram intercaladas com suas leituras de então. Maturana comenta que estas meditações se constituíram em exercícios de serenidade e de tranquilidade. Estes momentos também lhe renderam a escritura de alguns poemas que carrega consigo até hoje.

Além das palavras que o encantavam na infância também se interessava pelas plantas, pelos diferentes tipos de animais que sabia existirem. Ficava sempre muito admirado com cada ser vivo "novo" que descobria a existência. Desde muito cedo quis estudar, como era de se esperar, biologia. Acontece que nesta época não existia a carreira de biólogo como uma profissão, como um curso universitário a que frequentar. Após se formar no Liceu Manuel de Salas em Santiago do Chile ingressou no Curso de Medicina na Universidade do Chile. Foi um estudante aplicado. Nunca o melhor. Mas lhe interessavam questões um pouco não convencionais para seus professores e mesmo para seus colegas. Fazia perguntas não convencionais, perguntas que, não raro, pareciam sem sentido ou fora de contexto. Evitava os conflitos com colegas e mesmo com os professores que não entendiam o que queria, mas, ao fim e ao cabo, estudava o que queria e fazia o que lhe pediam. Cursava o primeiro ano da faculdade quando se apaixonou pela sua primeira esposa que era, à época, uma colega que também cursava a Faculdade

de Medicina. Viajaram juntos pela África, Inglaterra, estudaram em Harvard e conviveram nos tempos do MIT (Massachusetts Institute of Technology). Tiveram dois filhos. Quando este casamento terminou Maturana conta que foi com muita dor.

Foi no quarto ano do Curso de Medicina que aconteceu um fato que deu uma guinada fundamental em sua vida e em sua carreira acadêmica. Um professor, Dr. Francisco Hoffman, queria melhorar o ensino de anatomia na Universidade do Chile e lhe propôs que fosse estudar esta disciplina no University College da Universidade de Londres. Maturana não queria ir, contudo, ao tomar conhecimento de que o roteiro de viagem mais barato era de Buenos Aires-Espanha, passando pela África, ficou interessado. Seu sonho desde muito tempo era justamente conhecer o continente africano. Mudou de ideia e aceitou o convite para ir estudar em Londres. A viagem era de navio. Enfim, ia realizar, finalmente "La gran aventura de su infância...conhecer África...!" Maturana conta, bem-humorado, que o navio ficou apenas seis horas em um porto do continente africano. Seus estudos de anatomia em Londres duraram dois anos. Após isto foi para Harvard nos Estados Unidos e, então, finalmente, pode se dedicar ao que sempre foi seu sonho: estudar biologia. Foi nos Estados Unidos, na Universidade de Harvard, que obteve seu doutorado. Imediatamente conseguiu uma bolsa de estudos para o MIT – Massachusetts Institute of Technology. Tudo isto se passou entre os anos de 1954 e 1960. Sua verdadeira obsessão continuava ser estudar os seres vivos. Sua tese foi sobre o sistema nervoso dos animais. Seu estudo fundamental, então, foi junto com um colega o Dr. Jerry Lettvin no MIT, investigaram os processos acerca da visão da rã. No ano de 1960 retorna ao Chile. Ingressa na *Universidad do Chile* no Curso de Medicina onde começa a atuar como professor. Isto lhe possibilita continuar seus estudos e pesquisas científicas, com o que pode seguir aprofundando suas reflexões sobre o que sempre lhe interessou, verdadeiramente: entender as origens do humano. Ou, segundo ele prefere dizer: *Entender el sentido de lo humano*.

A BIOLOGIA DO AMOR E A BIOLOGIA DO CONHECIMENTO: UMA REFERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA E FILOSÓFICA PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitem a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem (Maturana, 2000, p. 13).

Esta epígrafe que utilizo para começar este texto, não apenas parece ser algo banal. Ela é, de fato, uma banalidade. Uma obviedade. No entanto, sigo a mesma perspectiva de Humberto Maturana quando a uso. Ou seja: tudo aquilo que fazemos no fluir de nosso viver está intimamente ligado ao cotidiano vivido por nós. E este fluir do viver é configurado pelas emoções que coordenam nossas atitudes. Ou seja, estamos num constante movimento de reflexões que acontece na linguagem como um fluir de coordenações de ações fundadas nas emoções que lhe deram origem. Isto ocorre independentemente de se tratar de atividades corriqueiras ou eventuais; artesanais ou sofisticadas tecnicamente; simples ou complexas; domésticas ou públicas. O que as difere, uma das outras, segundo a proposição de Humberto Maturana, são os espaços relacionais nos quais estas atividades acontecem. É em função das características particulares de cada um destes espaços que se estabelecem as diferenciações entre as diferentes atividades que realizamos como seres vivos no mundo que habitamos. Ao decidir aceitar a tarefa de escrever este capítulo de livro estou aceitando fazê-lo tendo sempre como ponto de partida o ambiente relacional no qual vivemos e deixamos que aconteçam as coisas e fenômenos que nos acontecem. Fenômenos, estes, que acontecem de forma muito particular e singular para cada um de nós dentro dos processos de relações com o outro.

Neste texto farei uma reflexão sobre as possíveis contribuições de algumas proposições filosóficas e epistemológicas orientadas pela Biologia-cultural de Humberto Maturana para a educação das pessoas. Ao fazê-lo estou realizando uma reflexão sobre a educação que vivemos como educadores(as) que somos e, não, como alguém que escreve um texto sobre algo que acontece fora de seu viver biológico e cultural. Ou seja: tudo o que aqui escrevo está intimamente relacionado e indissociado de meu viver como pessoa que têm como uma das facetas de sua vida o exercício do ofício de educador. Nesta perspectiva, não falo nem escuto nada fora da minha experiência. Experiência essa, de escutar e observar que acontece na linguagem. Sendo coerente com o que propõe Maturana, refletirei sobre o modo como fazemos o que fazemos como educadores e educadoras.

Portanto, me proponho a fazer uma reflexão que nos ajude a entender o resultado daquilo que fazemos e entendemos como educação, a partir do entendimento daquilo que fazemos quando dizemos que estamos fazendo educação. Ou seja, como observadores (as) do resultado de nossas ações enquanto educador e educadora.

Se transformássemos essas palavras iniciais em duas curtas perguntas elas poderiam ser assim formuladas:

- Como fazemos o que fazemos?
- Como alguma coisa chega a ser o que é?

Da mesma forma, se seguíssemos adiante e transportássemos estas duas questões para a educação elas poderiam ser assim desdobradas:

- Como fazemos a educação que fazemos?
- Como a educação que temos chegou a ser como é?
- O que fazer para reorientar a educação que temos em direção a uma educação que queremos?
- Queremos continuar fazendo o que estamos fazendo?

Para Humberto Maturana a existência humana acontece no processo relacional do *conversar*. Estamos nos referindo à proposição do autor de que nosso ser biológico, como humanos, se constrói na imersão do ato de *conversar*. *Conversar* é, neste sentido, o entrelaçamento entre o racional e o emocional num processo de linguagem comum num determinado espaço de convivência e num tempo presente: o aqui e o agora.

Uma das condições necessárias para que esta *conversa* se estabeleça é, para Maturana, a necessidade do cuidado e da *escuta* do outro. No entanto, para que esta *escuta* aconteça há que levar-se em consideração, permanentemente, o entrelaçamento das emoções e das atitudes no fluir do viver cotidiano em um espaço de convivência no acolhimento, no cuidado e, principalmente, na aceitação e reconhecimento do outro em suas diferentes formas de manifestação cultural.

As proposições que orientam minhas reflexões, neste texto, são tributárias de dois pressupostos epistemológicos e científicos fundantes na obra de Humberto Maturana, quais sejam: a *Biologia do Amor* e a *Biologia do Conhecimento*. Estes dois pressupostos epistemológicos estão ancorados na ideia de que a construção do conhecimento, bem como o processo de aprendizagem humana, pode dar-se via diferentes metodologias e/ou práticas didáticas, metodológicas, organizativas e pedagógicas. Outro ponto importante, nas proposições de Maturana, que quero ressaltar, e que entendo que deve ser levado em consideração, é que não existe uma separação entre aquilo que as epistemologias tradicionais chamam de dimensão biológica e dimensão cultural da pessoa e, conseqüentemente, nos seus processos de viver. E dentre estes processos está a produção de conhecimento. Conhecimento, este, que só pode ocorrer em sociedade, pois, não é sensato pensar-se que possa existir qualquer tipo de sociedade humana desprovida de conhecimento. Neste sentido, é muito pertinente o alerta feito pelo antropólogo Carlos Walter Porto-Gonçalves, para quem a expressão - corriqueiramente usada

- *sociedade do conhecimento* é, no mínimo, infeliz, posto que uma sociedade sem conhecimento é, mesmo,

[...] uma impossibilidade lógica, biológica e histórica. Afirmar que o conhecimento tem um papel mais importante nos dias que correm do que em outro período qualquer, é (1) ignorar que o conhecimento está inscrito na vida, e (2) é levar longe demais a distinção trabalho manual e trabalho intelectual, na medida em que o que observamos hoje é que um modo de produção de conhecimento que está se impondo a todos sob controle de alguns (os grandes laboratórios de pesquisa das grandes corporações transnacionais com o apoio do Estado dos países do centro hegemônico do padrão de poder mundial)... todavia a diversidade de culturas da humanidade é a melhor expressão da diversidade de conhecimento (Porto-Gonçalves, 2006, p. 117).

A Biologia do Conhecimento e a Biologia do Amor, vistos como o conjunto das proposições e ideias que Maturana tem apresentado ao longo das últimas décadas, pode-se dizer que se constituem em uma grande novidade no campo da reflexão filosófica em relação à produção de conhecimento em geral e para a educação em particular. Maturana dá um importante passo no sentido de ultrapassar as premissas básicas que têm fundamentado o pensamento ocidental. O autor nos desafia, e nos convida, a pensar a partir do rompimento com as dualidades clássicas do pensamento ocidental tais como: corpo-mente; espírito-matéria; natureza-história; indivíduo-sociedade; razão-emoção; objetividade-subjetividade. Nessa situação, propõe que façamos as perguntas sobre essas questões a partir da práxis do viver. Ao apresentar essa sua nova maneira de perguntar, possibilita uma nova abordagem sobre o fazer científico, o fazer filosófico e os demais fazeres de seres humanos em todas as dimensões do nosso viver.

Enfim, Humberto Maturana não só nos apresenta a indissociabilidade entre biologia e cultura como busca nos mostrar que todas estas manifestações – decorrentes das nossas emoções - nada mais são que fenômenos constituintes da arquitetura do animal biológico

que somos e que assim nos constituímos através do processo que nos tornou humanos. Perceber é, segundo Maturana e Mpodozis, configurar objetos pela conduta (Maturana; Mpodozis, 1987), e não captar uma informação nos termos da neurobiologia hegemônica; ou ter impressões sensíveis, nos termos da filosofia empirista.

Nesta perspectiva, Maturana coloca uma importante dúvida sobre a durabilidade daquilo que foi um dos pilares mais sólidos de sustentação do pensamento moderno: o império da razão. No entanto, não se trata de negar a razão. Ao contrário, trata-se de reconhecê-la como algo que se entrelaça com a emoção, no processo de fluir do viver dos seres vivos. Para Maturana, esse entrelaçamento se concretiza de forma radical e determinante no processo da linguagem.

Sintetizando, o que no momento nos interessa, Maturana propõe que tomemos a emoção como o fundamento do animal humano em que nos constituímos. Um ser humano que age numa determinada condição social. Condição social, esta, que só se dá a partir das emoções, e, dentre as emoções, uma em especial nos funda como humanos: a emoção do amor ou do amar.

É justo esta emoção do amar que nos possibilita ter em relação ao outro uma atitude de aceitação, de cooperação, de acolhimento, enfim, nos encaminha para ações que nos permitam viver na convivência com o outro. Esta convivência, a que se refere Maturana, propõe a aceitação do outro, como um outro legítimo nas relações que desejamos estabelecer nos diferentes momentos que constituem o fluir de nosso viver como organismos vivos. Um dos desdobramentos filosóficos e científicos, desta perspectiva de pensar o humano, é o fato de que uma relação só pode ser entendida como relação social se for pautada no amar. Para o autor, se uma relação tem como ponto de partida a competição e a dominação, ela nos leva, inevitavelmente, ao não reconhecimento do outro. O motivo é simples: Para Maturana, tais ações, que negam o outro, levam a sua opressão, a sua dominação, mesmo que para isto seja necessário – como em muitos casos é – recorrer ao seu aniquilamento físico como ser vivo.

Uma das consequências diretas desta forma de pensar e de agir resulta na construção de instituições que se caracterizam pela prática da dominação, da coerção, da exigência da obediência, enfim, como já escrevemos anteriormente, da negação do outro. Tais instituições são, para Maturana, instituições antissociais, devendo, portanto, serem repensadas. Isto se quisermos, realmente, mudar o rumo que estamos dando para nossas vidas, e, assim, mudarmos, também, as instituições que temos construído ao longo de nossa existência como seres vivos.

A escola é uma das tantas instituições que compõem a sociedade que vivemos. Portanto, a educação das pessoas, em particular aquela que acontece no espaço escolar, é tributária do modelo de relação que adotamos ao viver em sociedade, bem como das experiências que dessas relações decorrem. Importante ressaltar que Maturana não considera a experiência como algo exclusivo do fazer científico, mas, como algo pertencente à vida (Graciano, 1997). Logo, se perceber o que nos acontece em sociedade é captar algo no mundo, então o mundo determina, de algum modo, o que se passa na estrutura dos seres vivos. Perceber é configurar objetos pela conduta (Maturana; Mpodozis, 1987), e não captar uma informação nos termos da neurobiologia hegemônica ou ter impressões sensíveis, nos termos da filosofia empirista. Este é um dos pontos sobre o qual quero refletir no momento seguinte deste texto.

SUMÁRIO

DA EDUCAÇÃO QUE TEMOS A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS

Não nascemos nem amando nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso? Como o ser humano é capaz de odiar com tanta virulência, a ponto de destruir os outros, mesmo à custa de sua própria destruição na tentativa? Ele começa a aprender isso já na sua própria família? (Maturana, 1995, p. 15).

Uma educação que tem nos seus objetivos e metas, por exemplo, preparar as pessoas apenas para o mercado de trabalho, joga os(as) estudantes, inevitavelmente, na senda da competição. Uma competição que começa nos espaços educativos e que se estende que se propaga, para o dito “mercado competitivo”. Diga-se de passagem, que esta denominação de “mercado competitivo” tem um forte cunho eufemístico, pois o que temos neste campo é uma verdadeira guerra de todos contra todos. A visibilidade disto se dá através da conhecida - e por certos modelos defendida - “competição profissional”. Este processo competitivo acaba levando, ao fim e ao cabo, a negação de todos(as) aqueles(as) que aceitam participar do mesmo. Aceitam, assim, os participantes, a legitimidade das relações e interações envolvidas nesta dinâmica de competição.

Um ponto que considero fundamental para a educação e que é reafirmado por Maturana, como uma decorrência da aceitação desta dinâmica de competição e de dominação, é que não existe competição boa. Não raro escutamos falar em uma “competição sadia”. Sobre isto Maturana é enfático ao defender que não há competição sadia (1998), porque toda e qualquer competição se constitui na negação do outro.

Darei atenção, a partir de agora, para uma questão que considero filosoficamente fundamental para um repensar do processo educativo e que envolve uma mudança filosófica importante para a compreensão da aprendizagem humana. Refiro-me a uma ideia que é aceita histórica e culturalmente como uma verdade pelas diferentes tendências teóricas em geral e, em particular, pelas teorias educativas no campo da aprendizagem: à ideia de que o ser humano é *competitivo* por natureza.

O pensador Humberto Maturana vem, desde longa data, tentando demonstrar através de suas pesquisas no campo da biologia, da cognição e da antropologia-social o equívoco desta ideia. O autor recorre às origens da sociedade humana para defender sua tese da cooperação como o valor fundamental para a humanização de nossa

espécie. Sua principal argumentação está no fato de que nos constituímos como humanos pela linguagem e não pela utilização de instrumentos. Instrumentos, estes, feitos através do desenvolvimento da habilidade das mãos. Seria, em decorrência de tal processo, que o cérebro humano se desenvolveria cerca de 430 cm cúbicos para os atuais cerca de 1.500 cm cúbicos.

Maturana (1998) discorda desta via de instituição do humano. Para ele, nossa destreza e sensibilidade atuais decorrem da delicadeza necessária para descascar as pequenas sementes que serviam de alimento para os filhos pequenos quando estes começaram a se alimentar para além da amamentação. Vale lembrar, também, que só *ocasionalmente* os nossos antepassados praticavam a caça – isto cerca de 3,5 milhões de anos atrás. Por outro lado, como as mãos já estavam formadas neste período, elas tiveram um papel decisivo na humanização, não pela construção de instrumentos, mas sim, pelo exercício da *carícia* entre os indivíduos do grupo. Isto se justifica pelo fato de a mão ser o órgão que mais facilmente se molda as diferentes partes e superfícies do corpo, de forma delicada e suave. Algo muito próximo ao que hoje podemos chamar de sensual e amoroso. O autor defende que a evolução histórica do cérebro se deve à linguagem. Vamos a um exemplo dado pelo autor e que considero bastante pertinente,

Quando um gato brinca com uma bola, ele está usando as mesmas coordenações musculares que nós. Se algo que temos nas mãos cai ao solo, acabamos nos envolvendo num jogo igual à brincadeira realizada pelo gato. Os macacos fazem isto com uma elegância igual ou ainda maior que a nossa, apesar de sua mão não se estender como a nossa (Maturana, 1998, p. 19).

Maturana arremata sua reflexão dizendo: “O peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar” (1998, p.19). Para o autor a linguagem não é a manipulação de símbolos, nem simplesmente comunicação.

Para ele “A linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais. Mais ainda, a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações” (1998, p.20). Com isso, explica que para haver a consensualidade de ações que dão origem à linguagem teria que haver um modo de vida recorrente na cooperação, e não na competição, pelo simples fato de que seres que competem, vivem na negação um do outro, e, com isto, não abrem espaço para a aceitação mútua. Sem aceitação mútua recorrente não haveria espaço para coordenações consensuais, não havendo, portanto, condições para o surgimento da linguagem.

Maturana ao conceder uma entrevista a Pörksen (2004, p.106) define a linguagem dizendo que o decisivo é que nesta coordenação de coordenações conductuais se evidencia uma recursão, uma operação cíclica que se aplica cada vez nas consequências da sua aplicação anterior. E por que isso parece tão importante esse ponto para compreender a linguagem? A resposta é que cada vez que observamos uma recursão aparece algo novo, cada vez que ocorre uma operação cíclica desta natureza resultam fenômenos com alguma novidade. Um exemplo simples de recursão para Maturana é o caminhar.

Vale ressaltar que, para Maturana, a linguagem está relacionada não a qualquer coordenação de ação, mas sim, apenas com aquelas *coordenações de ações* que se estabelecem de forma *consensual* entre os envolvidos no processo de *conversar*. Ou seja, no processo de *conversação*. Processo, este, de fundamental importância no processo de aprendizagem. Para ele, fica evidente que a linguagem não constitui um instrumento de transmissão de informação e nem sistema de comunicação e, sim, em uma maneira de conviver em um dever de coordenações de coordenações consensuais que não contradizem o determinismo estrutural dos sistemas interatuantes.

É em função desta característica que a linguagem surge a partir da convivência no acolhimento, na amorosidade, na aceitação

do outro, e jamais poderia ter surgido como resultado da violência, da agressão. Ao agredir o outro se inviabiliza a convivência, impossibilitando, assim, a construção de uma linguagem comum. É partindo desta premissa que, para Maturana, a emoção fundamental para a convivência e, conseqüentemente, para o surgimento da linguagem é a emoção do amor.

Ao contrário do que nos acostumamos a aceitar, o emocional não é uma limitação do racional. Longe disto. A capacidade de emocionar-se se constitui na condição de possibilidade para as nossas ações, mesmo aquelas que denominamos, rotineiramente, de racionais. Para exemplificar sua argumentação, Maturana dá um exemplo bem corriqueiro que envolve as relações cotidianas entre duas pessoas. Nas suas palavras:

Ao chegar ao escritório, uma pessoa fala que pensa em pedir um aumento de salário ao chefe, e a secretária diz “-Não peça nada hoje porque ele está com raiva e não vai lhe dar nada”. O que a secretária disse não é, por acaso, um indício de que ela sabe que uma pessoa com raiva só pode atuar de uma certa forma, não porque esteja restringida de uma maneira absoluta, mas porque está num domínio no qual só são possíveis certas ações e não outras? Assim, dizemos também que as coisas ditas com raiva têm o poder, um valor ou uma responsabilidade diferente daquelas ditas na serenidade e no equilíbrio. Por quê? Não porque uma coisa dita na raiva seja menos racional que uma coisa dita na serenidade, mas porque sua racionalidade se funda em premissas básicas distintas, aceitas a priori, fundada numa perspectiva de preferências que a raiva define. Todo sistema racional se constitui no operar com premissas previamente aceitas, a partir de uma certa emoção (Maturana, 1998, p. 15-16).

Retorno, agora, para o tema da competição e da cooperação e sua relação com a educação e a aprendizagem. Partindo do princípio defendido por Maturana (1998; 2001) de que as espécies se definem pelo seu modo de vida, pela permanência de processos de

convivência e não por uma estrutura genética em particular, o fenômeno da competição que se estabelece entre os seres humanos em seu espaço cultural e que acarreta a negação do outro, e em muitos casos, seu aniquilamento como indivíduo e até mesmo como grupo.

Não se dá no âmbito do biológico. Os seres vivos não humanos não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar sua autopoiese e sua correspondência com um meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los (Maturana, 1998, p. 53).

Segundo esta proposição, quando dois animais não humanos se encontram frente a um alimento, e apenas um come, isto não se configura num processo competitivo. O que aconteceu é, apenas e tão somente, que um comeu e o outro não. E “Não é, porque não é essencial, para o que acontece com o que come, que o outro não coma” (Maturana, 1998:21). Já no caso das relações humanas, e em seu âmbito de convivência, a competição se faz através, justamente, do processo cultural e não biológico. A vitória, que pode significar a conquista do alimento, se constitui na derrota daquele que não o conseguiu. A competição exige que se queira derrotar o outro. Ou seja: ela só ocorre quando isto for desejável. Tal fenômeno não se dá no âmbito biológico não-humano. Por isso que se pode afirmar que

A evolução dos seres vivos não se dá através da competição e sim da preservação de um determinado modo de vida. No qual o linguajar pode surgir como uma variação circunstancial à sua realização cotidiana, que não requer nada especial. Tal modo de vida se deu nas coordenações de conduta de compartilhar alimentos passando-os uns aos outros nos espaços de interações recorrentes da sensualidade personalizada, que trazem consigo o encontro sexual frontal e a participação dos machos na criação dos filhos, presentes em nossos antepassados há 3,5 milhões de anos (Maturana, 1998, p. 20).

Desta citação pode-se concluir que é através da manutenção, através dos tempos, de um certo modo de viver que se constituem

determinados valores. Um conjunto de valores que vão condicionar um conjunto de ações. Foi através da convivência prazerosa, do partilhar consensual e afetivo de alimentos e carícias entre machos e fêmeas, entre pais e filhos que se edificou um dado modo de vida. Modo de vida, esse, que assegurou a continuidade desta ou daquela espécie ou população. Foi este modo de vida em coordenações pactuadas e consensuais de ações, num linguajar específico, que constituiu a linguagem. Linguagem, esta, *particular*, nossa instituidora como humano. Particular, aqui, significa dizer: um processo caracterizado pela partilha, pela cooperação, pelo acolhimento, pelo carinho e amorosidade. Ou seja: algo que acontece no *emocionar-se* e que pode ser aprendido desde que se abram espaços que incentivem tais possibilidades de *aprendizagem* e não outras.

Que outras?

Por exemplo, à *competição*.

É neste sentido que o conhecimento humano como uma dimensão do viver humano, da sua biologia, é um dos fundamentos para a compreensão das afirmações de Maturana. Sem a compreensão da natureza biológica do conhecimento não poderemos entender essa nova maneira de explicar os fenômenos do conhecimento, do aprendizado, da educação, enfim, das múltiplas dimensões do nosso viver como seres humanos. Sem acompanhar a explicação sobre a natureza biológica do conhecimento, não poderemos refletir a partir dessa nova epistemologia, que alguns podem chamar de uma nova utopia para o pensamento. As ideias desse pensador, que aborda o conhecimento, a ciência, a filosofia, sob uma inovadora posição epistemológica, são apresentadas a partir da experiência do observador observando a si mesmo enquanto observa. Isto é, como alguém que constrói o argumento a partir do viver da própria experiência de construí-lo, e não como um observador que se diz independente do processo de construção da explicação. Ou, ainda, como alguém que diz utilizar elementos exteriores ao ato de observar para construir esse explicar.

Maturana separa suas reflexões como epistemológicas e biológicas. Epistemológicas que perguntam como é que conhecemos e pela validade desse conhecer, e, biológicas, por que estão unidas ao nosso operar como seres vivos. Quando falamos sobre o conhecer podemos simplesmente aceitar que conhecemos como uma condição intrínseca nossa e não fazemos a pergunta sobre como é que conhecemos. Mas, ao aceitarmos a pergunta feita sobre como conhecemos, notamos que somos seres humanos, que vivemos na linguagem, e refletimos na linguagem. Dizemos o que observamos na linguagem, e, portanto, somos observadores na linguagem.

Quando tratamos das relações humanas em geral e, no caso deste texto, da educação em particular, defendo que a competição acontece no domínio de valores culturais e, portanto, não é constitutiva do biológico. A competição faz parte de um modo de viver e conviver que se afirmou por meio da supremacia da cultura patriarcal-matriarcal. Entre nós humanos, a competição acontece quando a relação se fundamenta na diferença entre obter ou não obter alguma coisa, resultado ou valor. Ou seja: ela só ocorre quando esta relação, centrada e fundamentada na diferença entre obter ou não obter algo, for desejável. Tal fenômeno não se dá no âmbito biológico não-humano. Neste sentido é que para Maturana,

A evolução dos seres vivos não se dá através da competição e sim da preservação de um determinado modo de vida. No qual o linguajar pode surgir como uma variação circunstancial à sua realização cotidiana, que não requer nada especial. Tal modo de vida se deu nas coordenações de conduta de compartilhar alimentos passando-os uns aos outros nos espaços de interações recorrentes da sensualidade personalizada, que trazem consigo o encontro sexual frontal e a participação dos machos na criação dos filhos, presentes em nossos antepassados há 3,5 milhões de anos (Maturana, 1998, p. 20).

Essa citação lembra outra constatação de Maturana; Verden-Zöllner (2004, p. 14), a partir da qual entendo que uma nova cultura

humana surge em uma dinâmica sistêmica, onde as modificações aparecem quando se conservam as conversações, num emocional que se conserva na aprendizagem das crianças. O que os autores afirmam, em outras palavras, é que a conservação das culturas que aparecem a partir do nosso emocional e das conversações que se conservam nesse emocional, está relacionada com a nossa convivência como adultos com as nossas crianças. Por isso, podemos aceitar junto com esses autores que o mundo que vivemos hoje com as nossas crianças, será o mundo do futuro. Nesse sentido, podemos notar, por exemplo, que as tecnologias não mudam necessariamente nada no nosso viver cultural (como redes de conversações fundadas em emoções), pois o que pode mudar é o nosso emocional e, a partir dele, as decisões sobre o que fazemos com o conhecimento, com a tecnologia, com a filosofia, isto é, como agimos nas relações em que participamos.

A partir desta compreensão é que podemos escolher entre ser competidores: centrando nossas relações na obtenção de algo, entre nós e o outro; ou na cooperação: tendo como fundamento as relações vividas em ações que se sustentam no emocional que nos mantém em redes de conversações onde nos encontramos para cooperar. Tal proposição pode se realizar, desde que abandonemos os modos de viver da cultura patriarcal-matriarcal e retomemos os modos de viver da cultura matríztica.

Quando criamos espaços de cooperação, os criamos esperando operarmos neles juntos entre seres humanos. Nesses espaços de cooperar nos distinguimos por distinguir simplesmente as nossas ações e as do outro, e não necessariamente pelos resultados que nós e/ou o outro espera delas.

A criação dos espaços educativos, como tarefa primordial do (a) professor(a), depende do entendimento de como operamos nas nossas relações. É normal e evidente, que esses espaços estão sempre se abrindo espontaneamente no nosso viver. Quando centramos nossa ação a partir de emoções no desejo de dominar, submeter,

no lugar de cooperar, aceitar - numa ação centrada na biologia do amor - estamos nos tornando cegos para nossa capacidade e necessidade biológica de viver a amorosidade. Cegos para a amorosidade, a solidariedade, a cooperação, e a ternura, espontâneas na biologia do amor própria de nós seres humanos, estamos fechando os espaços da aprendizagem humana. Negando o espaço de amorosidade, estamos negando a nós mesmos e às nossas crianças, jovens e adultos - aprendentes - o espaço de uma educação criativa, da expansão da inteligência e da autonomia no pensar e no fazer.

UM CONVITE À REFLEXÃO

Espero ter deixado, no decorrer desse texto, alguns convites à reflexão para todos e todas àqueles (as) que dedicaram uma parte de seu tempo para ler esses escritos que aqui resumi.

O viver no amar é simples. O educar também. Todos e todas nós somos peritos e biologicamente apetrechados para amar e educar no amor e na liberdade.

Para que isso aconteça devemos recuperar em nossas relações de adultos o modo de viver matríztico que vivemos na infância. Precisamos deixar de parecer ser, deixar de atribuir ao outro (a) a responsabilidade por aquilo que nos acontece. Devemos chamar para nós a responsabilidade sobre o sentido e o destino que damos ao nosso viver. A parte da educação que acontece nos espaços educativos escolares pode ser mais uma oportunidade para que isso comece a acontecer.

O (a) professor (a) não pode ser alguém que se limite, que se contente em regular e controlar a vida e as ações dos estudantes. O (a) professor (a) precisa desejar, sinceramente, ir além da apresentação e da avaliação dos ditos conteúdos das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento escolar e científico.

O(a) professor(a) precisa ir além e buscar transformar a aprendizagem, ou os momentos da aprendizagem, em uma educação para o acolhimento, para a aceitação mútua, para o respeito por si e pelo outro, pela sinceridade, pela honestidade no agir, pela co-operação, pela co-elaboração, pelo deixar o outro aparecer, enfim, criar um ambiente de encontro em que a aprendizagem seja transformada em educação para o amor.

Para dar uma pausa quero registrar que em educação não podemos jamais esquecer o que dizia o educador brasileiro e cidadão do mundo Paulo Freire (1921-1997), quando ele alertava que lidamos com gente e, gente que muda, que se educa no educar. Quero apenas acrescentar, apoiado em Humberto Maturana, gente que individualmente é social e que socialmente é individual. Com isso penso que poderíamos dar início a uma conversa sobre a educação, a aprendizagem e o contexto do viver humano.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo Hermes De L.; MADERS, Sandra. **HUMBERTO MATURANA E A EDUCAÇÃO - educar no amor e na liberdade**. Edit. Caxias, 2ª. Ed. Santa Maria, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo. Cortez, 1993.

GRACIANO, Miriam. **A teoria biológica de Humberto Maturana e sua repercussão filosófica**. Dissertação de Mestrado, UFMG, 1997.

GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2006

MATURANA, Humberto Romesin; MPODOZIS, Jorge. **Percepción: configuración conductual del objeto**. Arch. Biol. Med. Exp. Santiago, v. 20, p. 319-324, 1987.

MATURANA, Humberto Romesin. Reflexões sobre o amor. *In*: MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. (org). **A ontologia da realidade** Belo Horizonte. UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto Romesin; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano.** Campinas, SP: Workshopsy, 1995.

MATURANA, Humberto Romesin. **La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad.** Barcelona: Anthropos, 1995.

MATURANA, Humberto Romesin. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto Romesin. **Da biologia à psicologia.** Porto Alegre. ARTES MÉDICAS, 1998.

MATURANA, Humberto Romesin. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto Romesin.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda **Amar e brincar - fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo. Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto Romesin; VARELA, Francisco J. **De máquinas e seres vivos - Autopoiese - a organização dos seres vivos.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto Romesin; PÖRKSEN, Bernhard. **Del Ser al Hacer.** Santiago, Chile: Jcsáez editor, 2004.

MATURANA, Humberto Romesin; REZEPKA, Sima Nisis. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto Romesin; DÁVILA, Ximena Paz. **Educación desde la matriz biológica de la existência humana:** biología del conocer y biología del amar. www.matriztica.org, Chile: 2005. Disponível: <https://encurtador.com.br/IGNT2>

MATURANA, Humberto Romesin. **Presentación.** www.uchile.cl, Sem data. Disponível em: www.uchile.cl/facultades/ciencias/1.htm



11

*Valeska Maria Fortes de Oliveira
Tânia Micheline Miorando*

POR QUE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO SOBRE DIVERSIDADES INTERESSAM AOS PROFESSORES?

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-144-4.11

INTRODUÇÃO

Este capítulo é como uma carta que aproveita mais esta oportunidade para seguir o diálogo com professores da Escola Básica. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), ligado ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), traz suas pesquisas filiadas à Linha Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, em diálogo constante entre professores das escolas, professores formadores, pesquisadores e graduandos, buscando sempre pelo diálogo (Freire, 1980) a compreensão dos princípios que defendemos na Educação.

O INÍCIO DA PESQUISA: UM CONTEXTO PARA MAPEAR O QUE VIVEMOS

O Gepeis vem há trinta anos produzindo criativamente no campo do Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis (1982), propondo investigações que aproximem temas e saberes, lembrando que não estamos fechados em disciplinas, mas imersos em diferentes contextos que nos compõem. As artes, as ciências exatas e as humanas, conversam com os professores em rodas que procuram o diálogo nos imaginários que nos dão palavras e ritmo de vida. Dizem de nossas pesquisas, seguindo metodologias que se veem implicadas (Macedo, 2012) com o fazer e o pensar docente. As narrativas da docência (Josso, 2004) nos dão palavras para dizer e imaginar, o que nos faz seguir em movimentos pensantes sobre a Educação que acreditamos.

A pesquisa que toma nossas atenções neste momento, não poderia ser outra se não o que traz ao debate a democratização da Educação, ou a falta dela, depois de começarmos experimentar uma

pequena abertura com políticas afirmativas. O GEPEIS como um grupo que se abre à participação plural, trouxe para o problema de estudo o que as pesquisas de mestrado e doutorado apontavam, somadas às falas dos acadêmicos em formação inicial, que passavam a entrar nas escolas, como estagiários. Por sua vez, os professores das escolas, que participam do GEPEIS e das atividades por ele promovidas, indicavam inquietações que nos chamaram a aprofundar os estudos.

Na pesquisa, o GEPEIS se pôs a fortalecer uma rede como parte da produção de conhecimentos, junto de instituições federais de Ensino Superior, além da Universidade Federal de Santa Maria, para onde muitos dos egressos hoje trabalham. Congregamos uma rede abrangendo desde os Institutos Federais, com suas novas práticas até o repensar de procedimentos que se consolidaram em outros momentos políticos, mas podem estar precisando de revisão neste momento. Nos mobilizamos com uma pesquisa em rede no ano de 2019, ainda presencial no espaço da universidade, para olharmos os encaminhamentos das Instituições, universidades e institutos, com relação à Resolução nº 02 de 2015 (Brasil, 2015), referente às questões das diversidades.

O desenho da pesquisa, no seu início, era bastante pretensioso. Gostaríamos de olhar as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial e ainda, conhecer como as escolas e seus professores estavam mobilizando as questões da diversidade. Nosso objetivo era olhar os desdobramentos da formação inicial na escola. Avaliamos nossos objetivos e delimitamos como espaço de investigação, a formação inicial de cursos de licenciatura que eram comuns às universidades e institutos federais, na sua modalidade presencial: Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas e Pedagogia.

Juntamos nossas intenções, hipóteses e o comprometimento em pesquisar o contexto que nos delimita como espaço de ação. A seguir, passamos a discutir o referencial que deu sustentação às nossas discussões e condições de apontar para os resultados que vamos construindo.

Há nesses estudos vozes de autores que passamos a ouvir e conversar nesse tempo pandêmico, pela aproximação que se deu em videoconferências e convites às reuniões e encontros que o grupo planejou.

A CONDIÇÃO TEÓRICA QUE SUSTENTA NOSSOS ARGUMENTOS: SOMOS VOZES DE UMA AUTORIA DOCENTE

Para compreender os processos e discutir as hipóteses que se desenhavam para este estudo, buscamos argumentação teórica nas áreas da política, do imaginário e da formação para a docência, transpondo a letra da legislação (Brasil, 2015; 2019) em comparação ao que tínhamos vigente e que de repente víamos alterado. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial das Licenciaturas não pode ser um documento escrito a poucas mãos, quando temos um grupo de excelência que se ocupa em discuti-las, pensá-las e estudá-las, articuladas anteriormente em todas as esferas que encaminham sua participação. Se as Diretrizes apresentadas no documento da Resolução nº2 de 2015 (Brasil, 2015) não estavam de acordo, não poderiam ser abruptamente desconsideradas e substituídas por outras, a nº 2 de 2019 (Brasil, 2019), sem discussões que juntassem a coletividade para um novo estudo.

Esta ação levou-nos a suspeitar das recomendações feitas em nova legislação, com maior aprofundamento teórico. As políticas educacionais chegam às instituições e cada um dos cursos, sob orientações de diretrizes curriculares, dão delineamentos ao seu programa nos quais os professores em formação passam a ter uma orientação pessoal e profissional. Cada um dos programas, em diferentes espaços geográficos e culturais, passam a carregar intencionalidades implícitas e explícitas para a formação que propõe (Narvaes *et al.*, 2021).

Por extensão, chegam (ou não) às escolas por terem sido abordados (ou não) nos cursos formadores. Assim se constituem imaginários desde uma intenção em legislação à sua vigência a longo prazo.

Deste modo, a possibilidade de visualizarmos uma maior ou menor abertura para uma educação que se pretenda inclusiva e democrática - grito de lutas de décadas na educação brasileira - poderia estar sendo censurada. Ainda temos na universidade e na escola quem rebata políticas que priorizem a abertura a espaços vistos criticamente em sua formação. Acreditamos que se colocam sob imaginários (Oliveira, 2014) que, apenas serão compreendidos, quando estiverem abertos ao diálogo e à compreensão de conceitos que reconheçam a Educação como direito de cada um, em suas singularidades. As políticas trazem em si a intenção de imaginários que se desenham, encontram definições e mostram-se em ciclos (Mainardes, 2006) que, somente conhecendo-as, teremos condições de questioná-las e repensá-las.

Para os estudos que fazemos, desde a leitura apurada das Diretrizes de 02/2015 (Brasil, 2015) a chegar até a compreensão de outras Diretrizes (Brasil, 2019), que substituiriam as anteriores, aproximamo-nos de um imaginário que intitulamos por "imaginários em tensão". Quando começamos a apresentar os primeiros trabalhos em eventos nacionais e internacionais, a discussão de argumentos que fomos desenvolvendo nas reuniões de estudos, até os convites a colegas para um diálogo com falas muito provocativas, fomos tecendo interlocuções que reverberavam significativas as hipóteses levantadas durante os estudos. Estávamos imersos em nossos imaginários e perceber outras formas de instituir significações exigia um exercício de diálogo e estudo para além de leituras textuais.

Um primeiro argumento contextualizou imaginários em relação à própria Resolução nº 02 de 2015 (Brasil, 2015). Encontramos nesse documento um imaginário que deixava mais aberto questões de uma política de governo inclusiva, popular e emancipatória

a partir das suas premissas e princípios. Como mapeadores de imaginários, as expressões em suas diferentes formas de linguagem, passamos a traçar o que possivelmente simbolizava o que o grupo envolvido num momento histórico, de um governo alicerçado numa democracia participativa propunha nas políticas daquele momento. Além de ser um documento que colocava a formação inicial articulada com a formação continuada, nos interessou, pela delimitação da pesquisa, a ênfase no tratamento das diversidades de todas as ordens, num país como o nosso.

Um segundo argumento mostrou-nos que, estávamos em 2019, implantando em algumas universidades a Resolução n. 02 de 2015 (Brasil, 2015) e, em alguns casos, sem uma turma formada com o novo desenho curricular. Encontramos um quadro mais drástico: algumas instituições não haviam finalizado as reformulações nas suas matrizes curriculares, cujas orientações eram preconizadas no documento em vigor. Os Institutos Federais estavam todos alinhados à Resolução de 2015 (Brasil, 2015), mas desenvolvendo boa parte da formação acerca das diversidades por meio de Núcleos criados nos diferentes campi. Ainda em 2019, exercitando coletivamente um olhar hermenêutico para os documentos dos cursos, fomos surpreendidos por uma nova orientação: a Resolução nº 02 de 2019 (Brasil, 2019).

O terceiro argumento: a Resolução nº 02 de 2019, um outro imaginário se instalando na legislação educacional. Outros grupos nas políticas de governo com intenções diferentes das lutas que democratizavam os espaços pela educação. Outras políticas de governo contra os avanços conquistados nas políticas de estado: "A ofensiva neoliberal no ajuste estrutural da regulação do Estado nacional" (Silva, p. 58, 2016). Um novo direcionamento mostrava-se como um caminho aberto em captura de expressões que já haviam se tornado familiares, sem termos amplamente nos dado conta para onde andávamos. Hoje, olhando em perspectiva, e tendo o último documento com um texto em alto contraste ao anterior, percebemos expressões como "diversidades" que foram deliberadamente retiradas do texto e,

aos poucos, quem sabe, uma aposta em mais um esquecimento do que já havíamos conquistado nas políticas.

O quarto, mas não menos importante, dos argumentos: somos formadoras de professores com a sensibilização para os temas das diversidades nos nossos espaços formativos. Somos pesquisadoras no campo do imaginário social e mobilizamos dispositivos nos processos de formação inicial e continuada de professores que objetivam sensibilizar docentes para a ampliação dos seus e nossos repertórios. Somos professoras que exercitamos a noção de cuidado de si, movimentada por Michel Foucault (2004), na sua estética da existência. Cuidar de si para poder cuidar dos outros. Nos tornarmos o que somos, pois cuidar da nossa vida como obra de arte exige ampliação de repertórios pessoais e profissionais. Mobilizamos conceitos de formação ética, estética e política, por isso nos implicamos com as questões das diversidades. Imaginários e narrativas que estavam invisibilizados e que continuam tentando invisibilizar, nos interessam, como reconhecimento do Outro na sua alteridade.

O olhar atento, sem cair em armadilhas que nos subjetivam nas individualidades, mostra que uma vez escolhido o curso a profissionalizar-se, o espaço de formação para a docência pode dar condições a operacionalizar aprendizagens que contam com um repertório cultural de etnias, gêneros, religiosidades, que tragam à socializar marcadores de pertencimentos identitários, crenças e manifestações sociais de nossas comunidades de origem (Narvaes *et al.*, 2021). Entretanto, a Resolução nº 02 de 2019 (Brasil, 2019), atrelada à Base Curricular Comum, para todo o território nacional (Brasil, 2017), inclusive fechado em todas as modalidades da Educação, cerceiam a pluralidade cultural das regiões e experiências que vivemos.

De uma aproximação ao estudo, ao primeiro movimento à leitura e conhecimento documental dos cursos envolvidos, precisávamos completar o ciclo ouvindo a voz dos estudantes. Pensamos em reencontrar o objetivo de olhar à formação inicial, nos seus

desdobramentos até chegar aos professores das escolas, nos dirigindo às turmas em convites para rodas de conversa. Elegemos para esse momento da pesquisa os estudantes formandos dos cursos envolvidos. Estavam nesse grupo, os professores em formação inicial que teriam passado pelo currículo orientado a partir das Diretrizes nº 02 de 2015 (Brasil, 2015), mesmo sendo a única turma que concluía a primeira tentativa de abertura e queríamos ter uma ideia de quão profundos poderiam ter sido os estudos durante a formação. As falas dos estudantes seriam dadas pelas iniciativas provocadas na legislação ou os cursos já mostravam o cuidado destas diretrizes como antecedentes àquelas que estariam se consolidando?

Desde o início da proposição do projeto a este ponto em que atravessamos o percurso com o apoio de bolsistas de fomento interno e externo, levamos as discussões para a compreensão entre professores formadores, professores em formação inicial, gestores e professores da rede pública de Educação. Quando a análise documental foi finalizada, e passamos a fazer contatos com os coordenadores de cursos e alguns professores responsáveis por disciplinas que traziam entre seus conteúdos formativos as questões das diversidades, tivemos um dos momentos mais difíceis da pesquisa. Intrigou-nos a demora nas respostas ou a não devolutiva da participação, abrindo várias possibilidades interpretativas.

Dentre elas, destacamos que, por estarmos atravessando uma pandemia sanitária mundial naquele momento, e em trabalho remoto desde nossas casas, estávamos com uma intensificação de tarefas e ainda, recebendo convites que resultariam, talvez, em mais solicitações. Questionamo-nos se essas exigências profissionais que passamos, cada vez mais, estão sendo levadas para o espaço dos cursos para compreendermos se as condições profissionais são vistas como elementos que perpassam diferentemente as diversidades que pesquisamos. A intensidade do momento pandêmico fragilizou outras questões de pesquisa que não eram exatamente sobre a condição atingida pela Covid-19 e estas, ainda, estarão por reverberar por um longo tempo além deste.

Ouvir ou ler os depoimentos dos coordenadores e professores que estavam à frente dos processos democráticos de discussão e implantação nos cursos das Universidades e Institutos Federais foi uma necessidade que se impôs ao exercício hermenêutico. Entre o documento textual e a ação há o narrado. E a narrativa passa a ser compreendida como uma guardiã do tempo, visto que só tem sentido humano quando se compõe em uma narrativa. Ela guarda três tempos: o contar, o contado e o tempo de vida. A apreciação de um fenômeno qualitativo transcorre pela “[...] relação do tempo da narração com o tempo da vida através do tempo contado” (Ricoeur, 1995, p.136). Olhar para os processos de discussão e de implantação das políticas para a formação de professores era também avaliar os movimentos na gestão pública para a construção de espaços e tempos democráticos na Educação.

A seguir, tramamos estas nossas inquietações à hipótese de uma formação que se completa pelo cuidado ético e estético que a docência exige. Buscamos por uma leitura dos textos que se amplia com a leitura de mundo (Freire, 1989) e a ressignifica na presença de um repertório sensível e dado às experimentações da vida, da escola, do aprender. Os professores, companheiros de lutas, aparecem conosco em uma formação que conversa em rodas que se fortalecem no diálogo, para repensar caminhos que podemos escolher trilhar.

SUMÁRIO

PENSAR COM OS PROFESSORES NAS ESCOLAS: DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA, UM CAMINHO A PERCORRER

Encaminhando-nos ao terceiro ano, a pesquisa que apresentamos está mostrando um cenário conhecido sobre a formação

inicial, e outra vez em alerta! A abertura política, social e cultural extravasa às orientações das Diretrizes e, uma vez dada a experimentar a possibilidade de se mostrar, falar, poder ser, seu retrocesso não é tranquilo. Lutamos e resistimos fortemente quando nos é tentado arrancar espaços conquistados. A formação que vemos se instituindo (Castoriadis, 1982) nas falas dos acadêmicos estagiários mostra-nos que não estamos ainda falando abertamente sobre as singularidades presentes no cenário que, sabemos, é o que constitui a Educação.

Atravessa o currículo das licenciaturas pontuações transversais sobre as singularidades que habitam a escola. Ainda assim, percebemos que no discurso dos estagiários formandos, se questionados sobre o quanto foi abordado durante a realização do curso determinados temas como etnia, sexualidade ou gênero, por exemplo, as respostas nos põem a pensar. O que não vêm destacado como estudo, não é tão facilmente lembrado que tenha sido abordado no curso e facilmente negado sua discussão em aula. A isso, perguntamos por uma formação estética que sensibiliza a experimentação vivida na formação que compõe a professoralidade (Pereira, 2013). As marcas de uma formação que carrega para a sua docência os elementos de estranhamento, deslocando-nos de saberes estruturalmente instituídos em imaginários (Castoriadis, 1982) e fortemente questionados a este ponto de aprofundamento metodológico para os fazeres docentes.

A formação ética, como “emergência de novas instituições e de novas maneiras de viver” (Castoriadis, 1982, p. 162) pode vir revestida de possibilidades sensíveis, levando a questionar o que temos por consciência ética, sob formas de sensibilidade (Hermann, 2005). Inevitavelmente teremos a política pautando nossas discussões sob a forma de um cuidado que percebe o lugar do outro em seu direito de formação e trabalho. Se estendido à compreensão que os cursos exercem, como um projeto institucional, podemos resistir e continuar defendendo essa pauta como avanços, há muito, na luta feita na Educação. Acreditamos que podemos passar a ter outros imaginários que saem da condição pontual de uma política

de governo para uma política de Estado, resguardada de intempéries oportunistas, como a que vivemos.

Ao fazermos a pergunta sobre os desdobramentos da pesquisa para os professores das escolas, acreditamos que pensar com eles e movimentar imaginários instituintes nos espaços educacionais é uma primeira resposta para a relevância social de uma investigação que traz o tema das diversidades. Compartilhamos com Kessler, Soares e Borges (2019, p. 84) que “Existe, portanto, a necessidade de problematizar e desenvolver alguns dos padrões que impedem a promoção da diversidade sexual e de políticas de inclusão escolar”. A possibilidade de pensar com os professores sobre suas representações e como mobilizam os temas das diversidades nas suas práticas educativas caminha no sentido da sensibilização para outros repertórios, não propostos, por exemplo, na formação inicial.

Também, na perspectiva de pensar a escola pública como o projeto onde todas as vidas importam, na construção de uma democracia e de uma Educação inclusiva requer pensar nos processos formativos. A ideia de formação permanente, além de sensibilizar pode nos movimentar para exercícios criativos de docência, para um trabalho educativo que é relacional, inclusivo e respeitoso com as diferenças. A democratização das instituições formadoras e da sociedade brasileira pela inclusão não pode retroceder. Precisamos resistir para poder sonhar um outro presente.

ENFIM, UMA FORMAÇÃO POR ABRIR ESPAÇOS DE DIREITO!

A lente simbólica que colocamos para pensar as questões da Educação e da formação produziram um encontro entre professores formadores, professores em formação, professores nas escolas

e gestores. O aprofundamento teórico-epistemológico no campo da pesquisa investigativa levou-nos a documentos que proporcionaram condições para rodas de conversa que nos deram mais argumentos para nossas lutas! Passamos a ter, se não um mapeamento, um panorama dos cursos de licenciaturas nas instituições federais de Ensino Superior, no Rio Grande do Sul, Brasil.

A partir desta pesquisa buscamos pelas significações imaginárias sobre a docência e como perpassam as políticas e práticas de formação inicial atualmente no país. Sentimo-nos cheias de coragem para dizer que continuaremos lutando e que não vamos aceitar retroceder. As propostas formativas construídas em âmbito nacional, normatizadas em Diretrizes Curriculares Nacionais para os currículos dos cursos de licenciatura das Instituições Superiores Federais de Ensino, caminham na direção da democratização da Educação, mas urgem de nossas ações cuidadosas e corajosas de dedicação à causa democrática na Educação. Se não estivermos, outros estarão.

Nossa lente e foco de atenções chegou até a voz dos estudantes formandos nos cursos envolvidos para compreender como avaliaram a formação inicial sobre o tema das diversidades e, ainda, como se sentiam para mobilizar nas escolas, com os estudantes e os colegas, o desafio da Resolução nº 02 de 2015 (Brasil, 2015). No processo formativo mobilizamos a ampliação de repertórios que necessitam da nossa autoformação também, como formadores. A revisão nos currículos, ou o seu retorno ao ponto anterior, sinalizou como uma possível parada nos avanços de uma abertura em processo de conquistas, e chamou-nos a olhar para a formação dos formadores como proposição que toma pauta no Ensino Superior.

Visualizamos no andamento da pesquisa também o não enfrentamento das questões das diversidades como pautas de uma Educação pública e inclusiva por parte de algumas instituições. As universidades foram convidadas a novos desenhos curriculares onde nossas diversidades tivessem visibilidade. Até quando,

continuaremos colocando alguns temas de urgência nesse país como temas transversais? A transversalidade de temas tão importantes como estes, que são de todos mas que, às vezes, ninguém cuida. E a escola fica nas mãos de quem paga. Queremos a escola pública que nos é de direito para todos nós, singulares em nossa humanidade.

Realizamos, desde a criação do grupo, pesquisas com os professores e, por isso, avaliamos sempre com eles os resultados por pensarmos que esse é o desafio da pesquisa - produzir com os professores reflexões, problematizações, mobilizando outras ações e comportamentos nos espaços das escolas. Compartilhamos com Nóvoa (2020, p. 41) quando diz: "Interessa-me, antes, chamar a atenção para o comum que vem da 'comunicação', pois é nele que residem as possibilidades de diálogo e de partilha com os outros. É o tema da cidadania, da participação na res publica, da importância da educação como espaço público". Este movimento na pesquisa temos partilhado com professores e professoras ao olhar para as políticas de formação e os processos democráticos na Educação e na sociedade.

Avaliamos ainda como resultados, perceber como os professores e os estagiários dos cursos mobilizaram ações e comportamentos, quando na formação para o trabalho nas escolas, o respeito à conquista do espaço na democratização da Educação é parte incisiva da formação. Entre retrocessos e avanços, no que tivemos instituído como políticas e comportamentos no Brasil, vamos persistindo e resistindo na esperança, como afirmou Rosana Pinheiro-Machado (2019) que "Amanhã vai ser maior".

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.
- BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: Ditos & Escritos V - **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- HERMANN, Nadja. **Ética e Estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.
- KESSLER, Cláudia Samuel; SOARES, Josiane Martins e BORGES, Zulmira Newlands. "Curso de Formação Continuada em Gênero e Diversidade: um espaço de ensino e aprendizagem conjunta. *In*: MACHADO, Gabriella Eldereti e OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. **Temas Emergentes à Educação. Docências em Movimento no Contexto Atual**. v.1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. Disponível em <https://www.pimentacultural.com/livro/temas-educacao-vol1>.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Apr. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 Mar. 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

NARVAES, Andrea Becker *et al.* Imaginários, Políticas e Formação de Professores: Diálogos em Rede. Apresentação de trabalho em: **IX Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (IX EIPE)**. Paraná, 2021.

NÓVOA, António. A metamorfose da Escola. **Revista Militar**, N.1, Jan. 2020, p. 33-42

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). **Redes Imaginárias e Processos Formativos**: olhares ressignificados. Curitiba, PR: CRV, 2014.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade**: Um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Amanhã vai ser Maior**. O que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo II. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SILVA, Carlos Eduardo Moreira da. **Globalização das políticas públicas de educação básica no Governo Lula**: uma metodologia para a democracia participativa em municípios brasileiros. 2016. 351 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOBRE O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, atuando na graduação e nos Programas de Pós-graduação em Educação e de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Na graduação leciona Psicologia da Educação nos cursos diurno e noturno de Pedagogia. Líder do GEU UFSM – Grupo de Estudos sobre Universidade, integrante da Rede GEU, coordenada pela UFRGS. Líder do GEPEPp – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Psicopedagogia.

E-mail: adriana.ufsm@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9245252793422468>

Mario Vásquez Astudillo

Doutor em Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha. Pós-Doutor em educação, Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor de Espanhol e Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Chile. Atualmente é Professor Visitante Estrangeiro, equivalente a Professor Titular, Nível 01, Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação GPKOSMOS (UFSM). Suas linhas de pesquisa são a formação de professores, a integração de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica e Superior; internacionalização da Educação Superior.

E-mail: mario.astudillo@ufsm.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3781990356713732>

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, atuando na graduação e nos Programas de Pós-graduação em Educação e de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Na graduação leciona Psicologia da Educação nos cursos diurno e noturno de Pedagogia. Líder do GEU UFSM – Grupo de Estudos sobre Universidade, integrante da Rede GEU, coordenada pela UFRGS. Líder do GEPEP – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Psicopedagogia.

E-mail: adriana.ufsm@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9245252793422468>

Amarildo Luiz Trevisan

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), líder do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA) e pesquisador do CNPq. Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria; Especialista em História (FUBRAE – Goiânia); Licenciado em Filosofia – Faculdade Imaculada Conceição (FAFIMC/UFRGS).

E-mail: amarildo.l.trevisan@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2534601801498544>

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria. Integra o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, e o Programa de Pós-graduação em Educação/UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: educação básica e superior – GPDOC. Direciona suas pesquisas as temáticas: Formação docente na educação básica e superior; Gestão pedagógica e contextos educativos no ensino básico e superior.

E-mail: apowaczuk@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7081978206926650>

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo/USP. Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP-Rio Claro. Licenciada em Matemática pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUI. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física (PPGEMEF/UFSM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GPEMat-UFSM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe/USP).

E-mail: anemari.lopes@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7102436522771207>

Celso Ilgo Henz

Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1990), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1995), Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e Pós-doutor pela Universidad de Sevilla Sevilla/Espanha (2016-2017). Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Santa Maria e pesquisador do PPGE, na Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional e do PPPG, na Linha de Pesquisa: Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa "DIALOGUS: Educação, Auto(trans)formação e humanização com Paulo Freire", registrado junto à base do CNPq desde 2011.

E-mail: celsoufsm@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8841113239645760>

Doris Pires Vargas Bolzan

Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino e nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPgestão). Foi coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (2005-2009). Representante institucional da UFSM, nos programas de Políticas Educativas e Políticas Linguísticas-Núcleo de Educação Para a Integração/AUGM e Coordenadora do NEPI/AUGM (2023-2025). Membros da Rede Sulbrasileira de Educação Superior (RIES), membro da Latin American Studies Association (LASA), editora científica de periódicos nacionais e pareceristas. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: ensino básico e superior (GPFPOE). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: Educação Básica e Superior-(GPDOC) Bolsista de Produtividade em Pesquisa/ CNPq.

E-mail: dbolzan19@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3167841618840023>

Helenise Sangoi Antunes

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001). É Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Foi Vice-Diretora do Centro de Educação da UFSM no período de 2005 a 2009. No mês de outubro de 2017 concluiu a gestão do segundo mandato, como Diretora do Centro de Educação da UFSM. Exerce atividades de pesquisa e ensino vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM. É coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA).

E-mail: professora.helenise@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6804330341401151>

Luiz Gilberto Kronbauer

Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia N. S. da Imaculada Conceição (1982), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1986) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Atualmente é Professor Associado II da Universidade Federal de Santa Maria, lotado no Departamento de Fundamentos da Educação, coordenador do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional e docente dos Cursos de Pedagogia do Centro de Educação. Professor permanente do Programa de pós-graduação em Educação PPGC. Coordena os projetos de pesquisa Razão Moderna, Liberalismo e a Formação da consciência moral – do sujeito epistemológico desprendido ao sujeito moral indiferente e o projeto sobre Hermenêutica Filosófica e Educação.

E-mail: gilbertokronbauer@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9231065813001096>

Mario Vásquez Astudillo

Doutor em Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha. Pós-doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor de Espanhol e Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Chile; Professor visitante estrangeiro no Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisador no Grupo de Pesquisa em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação GPKOSMOS (UFSM).

E-mail: mario.astudillo@ufsm.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3781990356713732>

Tânia Micheline Miorando

Doutora e Mestre em Educação (UFSM). É Especialista e Graduada em Educação Especial – Educação de Surdos (UFSM). É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFSM), e é Professora Adjunta no Departamento de Educação Especial, da UFSM.

E-mail: tania.miorando@ufsm.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9841271812140730>

Valdo Hermes De Lima Barcelos

Professor titular da UFSM. PhD em Antropofagia Cultural Brasileira-Pesquisador Produtividade. 1 – CNPQ. Coord. do Intercâmbio Acadêmico, Científico e Cultural entre a UFSM e o Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, Portugal. Coord. do Protocolo de Intercâmbio Acadêmico e Científico entre a UFSM e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, (Costa Rica). Pesquisador Visitante Universidade de Coimbra. Membro da Academia Internacional de Letras, Artes e Ciências - ALPAS - 21 - Cadeira Paulo Freire. Membro Efetivo Fundador da Academia de Letras da Região Central do RS (ALERC). Cadeira n. 21. Patrono, Adelmo Simas Genro. Membro da Academia Santa Mariense de Letras-ASL – Cadeira 21, Patrono Cyro Martins. Membro da Casa do Poeta de Santa Maria-CAPOSM-Consultor MEC/UNESCO - MEC/MMA - CYTED - INPA – MCT-Membro Anistia Internacional BRASIL (1972).

E-mail: vbarcelos@terra.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7447760896466057>

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Graduada em Pedagogia (UFSM), Mestra em Educação (UFSM) e Doutora em Educação (UFRGS), realizou Pós-doutorado na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires, Argentina. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFSM), consolidado no CNPq. Foi bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq) até 2012. Coordenou o Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM (1998 – 2001). É Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Educação da UFSM, desde 1997.

E-mail: vfortesdeoliveira@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3628223248832085>

ÍNDICE REMISSIVO

A

ações autoformativas 138
 ações heteroformativas 138
 ações interformativas 138
 afetados 49, 50, 51, 52, 57, 59
 Ambientes de Aprendizagem Pessoal 186
 aprendizagem docente 10, 85, 123, 124, 127, 129, 130, 133, 140
 aprendizagem docente colaborativo 70, 74, 75
 aprendizagem híbrida 187
 arquitetônicas formativas 13, 123, 124, 129, 132, 133, 134, 137, 138
 atividade de formação 85
 Atividade Orientadora de Ensino 80, 83, 84
 ato pedagógico 124, 125
 aula invertida 189
 autonomia 37, 38, 115, 129, 130, 143, 144, 152, 154, 155, 159, 174, 183, 186, 218
 autoridade 50, 148, 152, 154, 155
 auto(trans)formação permanente 12, 13, 95, 96, 97, 98, 105, 106, 114, 115, 118

B

Base Nacional Comum Curricular - BNCC 183, 187, 196, 234
 bildung e formação docente 13, 144, 146, 149
 biologia do amor 204, 218
 biologia do conhecimento 204
 Boate Kiss 11, 49
 Bring Your Own Device, BYOD 186

C

catástrofe 11, 51, 53, 56, 58, 59
 círculo de compreensão 143, 152

círculo Hermenêutico 144

Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos 13, 95, 97, 103, 106, 107, 108, 111, 112, 114, 115, 117
 Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.BR 182, 183
 compartilhamento 12, 70, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 185
 competências digitais 181, 183, 184
 comunidade de inquirição 189
 Conscientização e utopias 119
 contextos emergentes 11, 13, 61, 62, 63, 64, 75, 76, 122, 123, 124, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 141, 196
 conversar 206, 212, 224
 curadoria de conteúdos 186

D

decolagens da cotidianidade 65, 67, 68, 69, 71, 74
 dependência patológica da Internet 193
 desenhos curriculares 133, 134, 138, 232
 desenvolvimento profissional docente 75, 196
 dialogicidade 14, 70, 74, 98, 100, 104, 108, 144, 146, 148, 152
 diálogo 140, 156
 diversidade de sujeitos e culturas 135
 docências 75, 123, 234
 docente 10, 12, 14, 15, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 92, 96, 111, 114, 115, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 136, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 149, 150, 151, 161, 163, 164, 165, 167, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 196, 200, 222, 224, 237, 239

E

Economicismo da vida cotidiana 66
 educação matemática 12, 79, 83, 92

SUMÁRIO

- educação remota emergencial - ERE 179, 187
 educação superior 27, 64, 123, 124, 131, 132, 135, 138, 140, 141
 ensino híbrido 14, 187, 188, 189, 190, 191
 ensino tradicional 14, 185, 187, 194
 entorno digital 15, 192, 193, 194
 espaço formativo 85, 88, 93, 135
 esquecimento 50, 51, 53, 55, 227
 experiência estética 60, 144, 146, 148
 experiência hermenêutica 14, 144, 147, 148, 151, 152, 153
- F**
 Fear of Missing Out - FoMO 193
 formação de professores 13, 14, 136, 137, 139, 142, 158, 159, 161, 162, 163, 168, 173, 176, 178, 179, 229, 236
 formação ética, estética e política 227
 formação inicial para docência 84, 86, 88, 92, 106, 126, 133, 138, 143, 145, 151, 163, 168, 223, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 234
 formação permanente 12, 13, 95, 96, 97, 98, 103, 104, 105, 106, 114, 115, 118, 120, 123, 124, 125, 128, 134, 139, 140, 151, 231
- H**
 Hermenêutica Filosófica 143, 147, 156, 157, 239
 hipertexto 15, 191, 192
 histórico-cultural 11, 12, 78, 80, 93, 98, 109
- I**
 imaginários docentes 222, 225, 226, 230, 231
 imaginário social 227
 inéditos viáveis 102, 110
 intencionalidade 12, 14, 66, 87, 88, 90, 91, 111, 118, 180, 194, 195
 intencionalidade pedagógica 14, 180, 194, 195
 Internet 182, 183, 186, 193, 196
- L**
 Learning Management System - LMS 189
- M**
 matriarcal 216, 217
 matrizes formativas 129, 187, 223, 226
 metaverso 180
 modelos de aprendizagem 14, 24, 187, 188, 194, 195
 movimento lógico-histórico 12, 84, 87, 88, 91
- N**
 nomofobia 193
- P**
 pandemia 11, 62, 64, 71, 134, 135, 187, 188, 190, 194, 195, 228
 patologias digitais 193
 patriarcal 216, 217
 pensamento inventivo 66
 personal learning environments - PLE 186
 pesquisa-auto(trans)formação 12, 97, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115
 phronesis (sabedoria prática) 144, 145, 151
 plataformas digitais 189, 193
 portfólio 186, 187
 práxis 12, 13, 66, 89, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 109, 110, 112, 113, 117, 118, 119, 143, 145, 147, 151, 152, 207
 primazia hermenêutica da pergunta 14, 144, 147, 148, 152, 153
 processo reflexivo 25
 processos formativos 10, 62, 63, 91, 123, 124, 127, 128, 133, 138, 139, 140, 159, 160, 161, 168, 231
 professoralidade 11, 61, 62, 63, 64, 67, 69, 71, 76, 139, 140, 230
 professor, papel 89, 90, 161, 174, 179, 180, 187, 190, 191, 195
- R**
 Re-construções no caminhar com as/os outras/os 97
- S**
 significação 12, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 98, 103, 147
 situações-limites 109, 116
 smartphone 182, 183

SUMÁRIO

T

trabalho pedagógico 62, 84, 124, 128, 130, 138

traga seu próprio dispositivo 186

trajetos formativos 10

transformação (auto) 115, 120, 148, 149, 238

transtornos mentais 193

trauma 11, 49, 53, 55, 56, 57, 60

V

vida cotidiana 17, 65, 66, 67, 72, 75, 104, 194, 201, 220

vulnerabilidade 11, 62, 63, 64, 70, 71, 72, 73, 76

www.PIMENTACULTURAL.com

SABERES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERAÇÃO

Formação e desenvolvimento
profissional na docência

