

**FELIPE DOS REIS BARROSO
TATIANA MARIA RIBEIRO SILVA**

ORGANIZADORES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RACIONALIDADE PEDAGÓGICA

Uma homenagem
ao professor
Jacques Therrien





Nasceu em Saint-Patrice-de-Beauvillage (Québec, Canadá, 1939). Mestre em Filosofia pela Université de Montréal (Canadá, 1964). Graduado em

Teologia Pastoral pelo Colégio Máximo Cristo Rei (Fortaleza, 1969). Graduado em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (Rio de Janeiro, 1972). Mestre e doutor em Educação pela Cornell University (EUA, em 1976 e 1979, respectivamente). Pós-doutorado na Université Laval (Canadá, 1992) e na Universitat de Valencia (Espanha, 2007). Pesquisador Sênior do CNPq e líder do Grupo de Pesquisa Saber e Prática Social do Educador. Professor titular aposentado da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde foi Diretor da Faculdade de Educação e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (1979-2009). Foi pró-reitor de Ensino de Graduação da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE). Reside em Fortaleza (CE) e é professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Em sua longa carreira acadêmica, tem orientado mais de cinquenta alunos de mestrado e doutorado; publicou dezenas de textos, entre artigos e livros; foi conferencista em universidades nas Américas e na Europa; e tem dialogado com importantes intelectuais dedicados ao campo da Educação, no Brasil e no exterior, vários deles presentes neste livro-homenagem.

FELIPE DOS REIS BARROSO

Graduado em Direito pela Universidade Federal do Ceará (1986). Mestre em Administração (*International Business*) pela DePaul University (Chicago, EUA, 1992). Aperfeiçoamento em *Commercial Law* na University of Bristol (como *Chevening Scholar*, Reino Unido, 1997). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (ingresso em 2020-1), sob orientação do professor Jacques Therrien. Advogado, professor e coordenador-adjunto no Curso de Direito do Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7). Áreas de interesse: Direito da Comunicação, Direito Internacional, Arbitragem e Docência Universitária. Autor da coletânea de contos e crônicas *O velho que ainda escrevia cartas de amor* (RJ: 7LETRAS, 2005). Diretor e produtor dos videodocumentários *A Padaria Espiritual* (2005) e *Subversivos* (2008), e de dezenas de programas culturais para canal de tv universitária. Diretor da Regional Nordeste da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi, gestão 2020-22). freisbarroso@gmail.com

TATIANA MARIA RIBEIRO SILVA

Graduada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (2009). Mestra em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (2015). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2022), sob orientação do professor Jacques Therrien. Professora formadora da Universidade Aberta do Brasil. Docente na disciplina de Métodos de Estudo do Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE. Professora substituta da UECE. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: sustentabilidade, práxis docente, saúde pública, água e educação. tatiana.ribeiro@uece.br





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Angelo da Rocha Fragoso

Francisco Horacio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduína Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

**FELIPE DOS REIS BARROSO
TATIANA MARIA RIBEIRO SILVA**

ORGANIZADORES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RACIONALIDADE PEDAGÓGICA

Uma homenagem
ao professor
Jacques Therrien



1ª Edição
Fortaleza | CE
2022

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RACIONALIDADE PEDAGÓGICA
UMA HOMENAGEM AO PROFESSOR JACQUES THERRIEN**

© 2022 *Copyright* by Felipe dos Reis Barroso e Tatiana Maria Ribeiro Silva (Orgs.)

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que atribuídos créditos aos autores. Além disso, a alteração de qualquer forma e a sua utilização para fins comerciais são vedadas.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Cleudene de Oliveira Aragão

PROJETO GRÁFICO E MONTAGEM DA CAPA

Carlos Alberto Alexandre Dantas

REVISÃO VERNACULAR E NORMALIZAÇÃO

Conceição de Maria Vasconcelos Lima

IDEALIZADOR DA CAPA

Vitor Sousa Duarte

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Formação docente e racionalidade pedagógica

[livro eletrônico] : estudos em homenagem ao professor Jacques Therrien / organização Felipe dos Reis Barroso , Tatiana Maria Ribeiro Silva. – 1. ed. – Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2022.

PDF.

ISBN 978-85-7826-834-3

1. Educação 2. Therrien, Jacques 3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação I. Barroso, Felipe dos Reis. II. Silva, Tatiana Maria Ribeiro.

22-110897

CDD-371.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Homenagens : Educação 371.1
Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária – CRB-1/3129

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO • 9

Os organizadores

O SUJEITO MEDIADO NA PRODUÇÃO DE SABERES MODIFICANTES DE SUA PRÁTICA: UMA METODOLOGIA DE TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO BASEADA NA REFLEXIVIDADE • 11

Ana Cláudia Mendonça Pinheiro
Tânia Saraiva de Melo Pinheiro

A EPISTEMOLOGIA DE JACQUES THERRIEN PARA A REFLEXIVIDADE DA PRÁXIS DOCENTE UNIVERSITÁRIA • 26

Ana Paula Martins Albuquerque
Camila Maria Rodrigues
Flávia Aguiar Cabral Furtado Pinto

FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL COM O RECURSO DO FANZINE: RECORTES DE UMA EXPERIÊNCIA • 48

Andréa Sales Braga Moura

A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA E A PRODUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR • 66

Bernadete de Souza Porto
Maria de Lourdes Tavares Magalhães

VIDA COTIDIANA, CIÊNCIA E ARTE: O COMEÇO E O FIM DAS OBJETIVAÇÕES SUPERIORES • 85

Deribaldo Santos

PESQUISA NA INTERFACE ENFERMAGEM-HISTÓRIA-EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE JACQUES THERRIEN • 105

Elane da Silva Barbosa
Maria Nahir Batista Ferreira

INTERSUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE ENSINO

REMOTO: A APREENSÃO DE NOVOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS POR ALUNAS DE ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO INTERIOR DO CEARÁ • 121

Felipe dos Reis Barroso

Tatiana Maria Ribeiro Silva

SABERES DA PESQUISA APREENDIDOS A PARTIR DA RELAÇÃO

ORIENTADOR-ORIENTANDO NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO • 141

Hamilton Perninck Vieira

A SEQUÊNCIA FEDATHI COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

PARA A PESQUISA CIENTÍFICA: ARGUMENTOS COM BASE NA MULTIRREFERENCIALIDADE • 158

Joelma Nogueira dos Santos

Ana Cláudia Mendonça Pinheiro

Hermínio Borges Neto

EDUCAÇÃO PARA QUÊ? PROFESSORES PARA QUÊ? • 176

José Pedro Boufleuer

PSICOLOGIA AMBIENTAL E CONTEXTO ESCOLAR: UM BOM

ENCONTRO • 194

Juliana de Souza Ferreira Vieira

Karla Patrícia Martins Ferreira

OS PROFESSORES NORTE-AMERICANOS E BRASILEIROS: CRENÇAS DE

UMA PROFISSÃO SUBALTERNA SEM PODER SOBRE A SUA FORMAÇÃO • 212

Maurice Tardif

Deborah Andrade Torquato Schimidt

EXPEDIÇÃO ESCOLAS DO BRASIL: APROXIMAÇÕES AO BIOMA MATA

ATLÂNTICA • 241

Sofia Lerche Vieira

Iasmin Costa Marinho

Willana Nogueira Medeiros Galvão

UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO • 265

Raimunda Ivoney Rodrigues Maciel Lima

DO QUÉBEC AO CEARÁ: A TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE UM MISSIONÁRIO DA EDUCAÇÃO • 282

Américo Souza

Cristiano Therrien

CAMINHOS ACADÊMICOS ENTRECruzADOS: SOBRE ORIENTAÇÃO, PESQUISA E TRABALHO CONJUNTO • 301

Ana Maria Iorio Dias

CAMINHOS ENTRELACADOS NO (RE)ENCONTRO COM A BRICOLAGEM CIENTÍFICA: CARTA AO PROFESSOR JACQUES THERRIEN • 318

Cicera Sineide Dantas Rodrigues

Manuela Fonsêca Grangeiro

Tânia Maria de Sousa França

DOZE MULHERES, A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E UM BRICOLEUR: ESTUDOS DOUTORAIS ENTRETECIDOS POR MEIO DA BRICOLAGEM CIENTÍFICA • 340

Eunice Andrade de Oliveira Menezes

Giovana Maria Belém Falcão

Jeanne Barros Leal de Pontes Medeiros

JACQUES THERRIEN: UM BRASILEIRO DO CANADÁ • 355

Maria Juraci Maia Cavalcante

DIÁLOGO COM JACQUES THERRIEN • 358

Maria Isabel da Cunha

CARTA AO PROFESSOR JACQUES THERRIEN • 369

Maria Marina Dias Cavalcante

APRESENTAÇÃO

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE — *Hé quoi, Messieurs, faut-il s'emporter de la sorte? Et n'avez-vous point lu le docte traité que Sénèque a composé, de la colère? Y a-t-il rien de plus bas et de plus bontoux, que cette passion, qui fait d'un homme une bête féroce? Et la raison ne doit-elle pas être maîtresse de tous nos mouvements?*

(MOLIÈRE, em *Le bourgeois gentilhomme*, ato II, cena III)

Ainda que pareçamos impertinentes ou pretensiosos, contestamos as palavras do fictício mestre de Filosofia (do genial dramaturgo francês) ao afirmar que paixão e razão não se contrapõem, não se substituem, nem uma domina a outra. *En vérité*, fundem-se num só *corpus*, coexistem, entrelaçam-se, entendimento que é decerto compartilhado pelos 37 amigos que aqui se reúnem em torno do professor Jacques Therrien, nesta homenagem que fazemos a ele e à Educação.

Este livro consiste, pois, numa coletânea de 21 artigos e cartas escritas para saudar este cearense-canadense, cujas contribuições para a formação de professores no Ceará se estruturam a partir de quatro eixos centrais: dialogicidade, bricolagem científica, reflexividade e práxis docente.

Dividido em duas partes, a primeira é composta pelos quatorze primeiros artigos, com a participação de 25 acadêmicos, que versam sobre a Educação em sua dialogicidade para a emancipação humana, abrangendo temas que perpassam a formação e a construção de saberes mediados pela práxis docente, além de discussões sobre a epistemologia do fazer docente.

A segunda parte do livro é composta pelos sete últimos textos, de cunho mais pessoal, por doze ex-alunos e colegas do canadense-cearense, com referências à sua trajetória de vida e de formação, retratando suas características de educador, que se revelam no modo de formar professores comprometidos com um rigor outro de produzir ciência da e na Educação.

Lançando mão de ferramentas dialógicas e epistemológicas, Jacques Therrien tem a viva capacidade para estimular seus alunos e colegas a produzirem, aqui e extramuros, há mais de cinquenta anos, conhecimento em contexto de reflexão e ação, contribuindo para um novo modo de fazer docência, que ultrapassa a prática e alcança níveis de práxis reflexiva e dialógica.

Convidamos todos os comprometidos com Educação — aos que cultivam razão e paixão simultaneamente —, a (re)pensarem, pelos textos que se seguem, acerca da formação docente a partir da racionalidade pedagógica, com vistas a um cidadão crítico e participativo.

Bonne lecture! Et bon anniversaire, monsieur professeur!

Fortaleza, 26 de maio de 2022.

Os organizadores.

O SUJEITO MEDIADO NA PRODUÇÃO DE SABERES MODIFICANTES DE SUA PRÁTICA: UMA METODOLOGIA DE TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO BASEADA NA REFLEXIVIDADE

Ana Cláudia Mendonça Pinheiro¹
Tânia Saraiva de Melo Pinheiro²

Introdução

A formação de professores, enquanto área de conhecimento, compreende diferentes dimensões que guiam o pensamento acerca da profissionalização do ensino. Os estudos buscam identificar melhores possibilidades de constituição desses profissionais para uma formação mais intencional e crítica.

O diálogo entre os pares e a reflexividade sobre o pensamento que fundamenta a prática são ações inerentes ao processo de aprendizagem e constituição dos sujeitos em formação. A conversação e o diálogo em sala de aula estimulam o envolvimento do aluno e definem um processo de aprendizagem norteado pela reflexão (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008). Tal movimento possibilita que se alcancem patamares de aprendizagens cada vez mais significativos e complexos. Entretanto, segundo Souza e Aguiar (2011), não se pode ter a ilusão de que a autorreflexão docente seja competência espontaneamente adquirida ao longo da experiência escolar.

Diferentes estudos propõem estratégias didáticas e instrumentos que incluem momentos específicos para que processos subjetivos de autorreflexão sejam integrados à formação docente almejada. São exemplos de estratégias/instrumentos o registro re-

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). ana.pinheiro@ifce.edu.br

² Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Ensino Superior. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). taniapinheiro@ufc.br

flexivo em diário itinerante, o questionário reflexivo e o planejamento pedagógico.

Como forma de instrumentalizar a formação docente com vistas à reflexão, Souza e Aguiar (2011) defendem o uso de *registro escrito* na forma do que denominam *diário itinerante*. As autoras descrevem o uso desse *diário* com professores da Educação Infantil durante uma formação. A estratégia didática constituiu-se em encontros de estudo e formação, seguidos das sessões reflexivas individuais e coletivas, com a complementação da análise de vivências homólogas propostas aos participantes. O *diário itinerante* registrava tanto os dados de observação participante quanto sua articulação com os saberes que os professores iam mobilizando e produzindo em sua autoformação.

Como alternativa para que processos subjetivos sejam integrados à formação, Santos e Pereira (2011) descrevem uma experiência com o uso do que denominam *questionário reflexivo* em cursos de formação continuada docente. O *questionário reflexivo* contém proposições elaboradas no decorrer do curso, de forma processual, dialógica e coletiva, as quais oportunizam ao sujeito no momento da resposta uma reflexão sobre o tema em questão e a tomada de posicionamento. Ele é visto como instrumento auxiliar na investigação reflexiva dos elementos sociais e individuais nos quais o aprendiz se apoiou para compreender seu processo constitutivo.

Gama (2011) discute o uso do *planejamento pedagógico reflexivo* como instrumento para a formação continuada de professores no contexto da prática docente. A ação consiste em investigação inicial das necessidades do grupo e sistematização de encontros para realização das sessões com foco nos diários de planejamento reflexivo elaborados previamente pelos participantes. Os resultados desse estudo apontam para a relevância de a ação ser sistemática, assumindo o planejamento reflexivo como necessário para se alcançar mudanças que tenham a teoria como fundamento de práticas transformadoras. Desenvolve-se, assim, a capacidade de se decidir sobre

as situações complexas de ensinar e de agir reflexivamente, para não se recorrer à improvisação como recurso frequente.

Os três estudos mencionados guiam para a inclusão de momentos de reflexão sobre a prática docente, pautada pela teoria. Em tais momentos, a reflexão é compreendida como pensar sobre a própria prática, visando melhorar a atuação docente a partir da autoanálise. O docente é avaliado pelas melhorias apresentadas em sua prática docente após o processo formativo a que se submete.

Entretanto, não contemplam as questões desta investigação: todo pensamento sobre a prática é reflexivo? O que caracteriza o pensamento reflexivo? A despeito da existência de momentos de formação, estratégias e instrumentos para favorecer a reflexão sobre a ação, é de se esperar que, como em qualquer formação, alguns participantes apresentem mais ou menos habilidade para refletir sobre a própria prática, mesmo na hipótese de se verem expostos a vivências e arcabouço conceitual similares.

Investiga-se *como* alcançar sistematicamente essa reflexão a fim de promover um melhor direcionamento ao desenvolvimento das habilidades reflexiva e crítica dos docentes. O tema é ainda muito subjetivo, e não se encontrou proposta metodológica para além dos encontros sistematizados e do *feedback* limitado às situações específicas exploradas nas formações.

Pensando em contribuir para minimizar essa lacuna, este trabalho propõe como objetivo discutir uma proposta metodológica de trabalho docente baseada na ação reflexiva de sujeitos em formação. Os fundamentos teóricos pautam-se pelas dimensões de reflexão e níveis de reflexividade de Sacristán (1999) e de racionalidade pedagógica de Therrien (2012).

A metodologia consistiu em observação participante da prática do docente da disciplina *Teoria e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente*, professor doutor Jacques Therrien, em uma pós-graduação em Educação de uma universidade pública. Ao longo da disciplina, as observações eram registradas

em diário de campo e comparadas com os fundamentos teóricos da própria disciplina, os quais embasam este estudo, chegando-se a uma compreensão sistematizada acerca da condução da disciplina e dos aprendizados adquiridos. O cenário de pós-graduação é mais propício à compreensão do processo reflexivo por si mesmo, o que proporciona melhores condições para se responder às questões desta investigação.

A ação reflexiva de sujeitos em formação

O trabalho docente baseado na ação reflexiva de sujeitos em formação tem como principal característica considerar, simultaneamente, dimensões de reflexão e níveis de reflexividade (SACRISTÁN, 1999), organização metodológica na perspectiva da racionalidade pedagógica (THERRIEN, 2012), incentivo ao diálogo e à pesquisa e atenção à construção do vínculo nos momentos de interação do grupo (PINHEIRO, 2016).

Cabe inicialmente verificar se todo pensamento sobre a prática é reflexão. Dewey (1979) atribui graus para *pensamento*, do mais geral ao mais específico, descritos e nomeados por Pinheiro e Pinheiro (2019) como “(1) *amplo* ou frouxo; (2) *imaginativo* – exclui o que é percebido pelos sentidos; (3) *impulsivo* – faz inferências sem rigor em fundamentação [e, portanto, sem reflexão sobre seus fundamentos]; (4) *investigativo* – faz inferências fundamentadas em fatos/evidências, único sentido que Dewey estabelece como *pensamento reflexivo*” (p. 32, grifos nossos).

O pensamento reflexivo precisa necessariamente ser fundamentado em algo anterior, em sequenciamento, sob o risco de se enquadrar na classificação *impulsivo*. De acordo com Dewey (1979, p. 14), esse pensamento também envolve consequência: “uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural”. Nesse sentido, cada pensamento é, em si, um fundamento para um pensamento futuro, e o todo constitui um

“enredo”. Esse encadeamento lógico é o princípio do que Demo (2005) qualifica como “Saber Pensar”.

Retomando-se a indagação sobre a possibilidade de que todo pensamento sobre a própria prática seja considerado reflexão, tem-se que não. Para Dewey (1979), ele será reflexivo apenas quando estiver fundamentado em fatos ou teorias anteriores. É por essa necessidade de fundamentação que Pinheiro e Pinheiro (2019) também o nomeiam como *pensamento investigativo*³.

Essa relação dialética entre ensino e pesquisa na docência universitária traduz-se em um contexto de muitas variáveis. Reflexões sobre a prática educativa apenas quando fundamentadas conduzem à produção do conhecimento sobre a própria prática educativa, possibilitando a ocorrência de generalizações e elucidações sobre as problemáticas inerentes a essa área (teorias que fundamentarão ações futuras). Na relação com a prática docente, caso os professores se limitem ao entendimento sobre “o que” e “como” implementar essa prática, não alcançarão a compreensão sobre o processo educativo, visto que não há reflexão sobre os porquês. Therrien e Nóbrega-Therrien (2013) justificam a necessidade dessa reflexão como instrumento para melhoria e legitimação da prática docente.

Cabe acrescentar que nem todas as questões que surgem no entorno dos docentes durante a prática são de ordem didática. Como seres humanos, os professores também se constituem em outras áreas do conhecimento e adquirem aprendizagens que não se restringem ao desenvolvimento cognitivo (TARDIF, 2014). Para que aconteça uma produção de sentidos, essa reflexão deve ser crítica e transformadora da ação comunicativa.

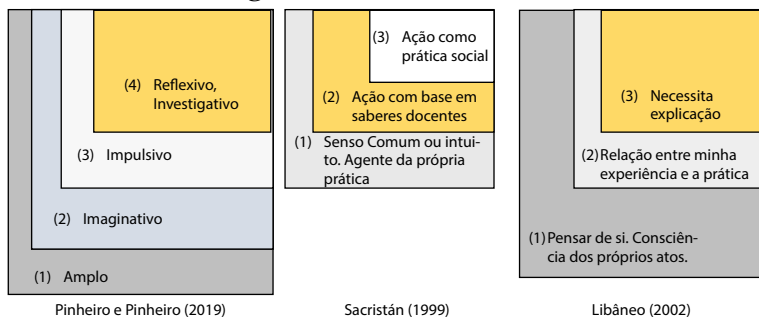
Nessa perspectiva mais ampliada, para além do aspecto cognitivo e, portanto, para além do pensamento reflexivo/investigativo

³ Os interessados em se aprofundar acerca da vivência do pensamento investigativo na prática docente podem encontrar vasta literatura sob a denominação “professor pesquisador”, como em Bortoni-Ricardo (2008).

sobre a prática, Sacristán (1999) distingue reflexão de reflexividade, classificando aquela em duas dimensões e esta em três níveis. As duas dimensões de reflexão são a “[...] que supõe o exercício da *capacidade cognitiva* para analisar, esboçar e avaliar as ações em contextos determinados, e [...] a que supõe sua *utilidade moral* para discernir o valor e o significado que possuem” (p. 45, grifos nossos). Neste estudo, aprofunda-se a investigação sobre os níveis de reflexividade, consistentes em (1) conhecer a ação a partir de determinações do senso comum ou intuitivo; (2) conhecer a ação com base em saberes docentes; e (3) compreender de forma mais ampla o reflexo dessa ação como prática social.

A Figura 1 ilustra uma possível relação entre a classificação originária de Dewey (1979) e a de Sacristán (1999), possibilitando a observação de similaridades com o conceito de pensamento reflexivo como aquele pautado por fundamentos anteriores. Tal similaridade também é encontrada em Libâneo (2002 *apud* THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013), como descrito a seguir.

Figura 1 – Pensamento Reflexivo



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022) a partir de Sacristán (1999), Libâneo (2002 *apud* THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013) e Pinheiro e Pinheiro (2019).

Libâneo (2002 *apud* THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013), com base na Filosofia e na Pedagogia, apresenta a noção de reflexividade em três níveis: (1) inicialmente como cons-

ciência dos próprios atos ou condição de pensar sobre si mesmo; passando a (2) relação entre a reflexividade e as situações práticas; e culminando em (3) reflexão dialética sobre a realidade posta à prática, que necessita ser explicada (teorizada).

Neste estudo, em que se analisa uma atuação docente baseada na reflexividade, compreender-se-á que a reflexividade somente se realiza em constantes *ações* de interesse do professor pela sua prática, integrando saberes nos diferentes níveis.

Sacristán (1999) evidencia o valor das *ações* e o papel dos sujeitos na discussão sobre a Educação e sua possível transformação. A prática educativa é atividade que os agentes pessoais desenvolvem, ocupando e dando conteúdo à experiência de ensinar e de educar. Essa prática é ampla em obrigações, bem como o trabalho dos docentes é complexo, compreendendo outras atividades além do ensinar no sentido *stricto*: nem toda prática dos professores é ocupada pelas atividades de ensino, assim como nem todo ensino necessita de professores. Para a confirmação dessa assertiva, basta que se reflita que em uma atividade docente de ensino desenvolvida em uma unidade de aula, o tempo de cem minutos não é gasto apenas com a abordagem do conteúdo, destinando-se também a outras conduções como registro de frequência, análise de respostas dos alunos, avaliação de contextos sociais para abordagem etc.

Compreendendo a ação educativa como própria do ser humano, Sacristán (1999) destaca que tudo o que se relacione com as ações humanas levará o selo da expressividade da pessoa que age, porque age de acordo com quem é, tornando possível identificar quem é naquilo que faz. Mesmo identificando o caráter pessoal da ação educativa, ainda se pode ver sua dimensão em relação às ações de outros seres humanos em três sentidos: pela interação com outros, por estilos de ação compartilhados e por um movimento social dessa ação. O professor apresenta uma individualidade que se molda nas interações com outros professores ou agentes da Educação (pais, comunidade, gestores etc.). Essa dinâmica se amplia, reno-

va-se e amadurece nas relações estabelecidas com o grupo em que esse professor se insere e na perspectiva de ampliação da finalidade de seu trabalho para a sociedade.

Procedimentos metodológicos

A metodologia deste estudo baseou-se em elementos da pesquisa participante e da epistemologia da prática docente (THERRIEN, 2014), pois no trabalho com a sistematização proposta o professor é o pesquisador de sua práxis docente. Desenvolveu-se com amparo na reflexividade do sujeito enquanto professor pesquisador, que só pode ser compreendida e evidenciada por uma racionalidade pedagógica que caracteriza esse estudo (THERRIEN, 2006). Tal racionalidade possibilitou uma compreensão sistemática da proposta metodológica de trabalho docente baseada na reflexividade vivenciada na disciplina estudada.

Os sujeitos em observação foram alunos de uma pós-graduação em Educação e professores da disciplina *Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente* ao longo de um semestre letivo. Os encontros consistiram em debates reflexivos, pautados pelos referenciais teóricos propostos na disciplina, sobre a prática de cada docente-em-formação participante. O lócus da pesquisa foi a referida disciplina do Programa de Pós-Graduação.

Os encontros, cerca de 15 no total, foram planejados e sistematizados com intervalos semanais. Os referenciais teóricos foram previamente apresentados e organizados na perspectiva de uma gênese de estudos que segue uma orientação baseada na proposta da disciplina, que tem como um de seus objetivos ampliar as discussões sobre formação de professores, saberes docentes e didática numa perspectiva teórico-crítica, tendo por base as formulações sobre o professor como sujeito reflexivo e pesquisador de suas práticas, para colaborar com os temas individuais de pesquisa.

Discussão da prática observada

As observações foram registradas de forma categorizada em dimensões de reflexão e níveis de reflexividade de Sacristán (1999), como exposto na Figura 1, que inclui reflexões sobre a ação docente como prática social. Como preparação, o primeiro encontro disse respeito a uma tomada de posição buscando conduzir o conjunto dos participantes à condição mais homogênea possível de pensamento reflexivo, o que significa que nenhum participante adentraria aleatoriamente em uma discussão. Objetivamente, esse momento consistiu em abertura para os trabalhos, com respeito às individualidades, proporcionando ambiente favorável às discussões.

Nesse encontro, a ação docente traduziu-se em orientação didática de condução das discussões com base no tema. Essa ação se efetivou em explanação do conteúdo, tomando por base o texto ou o autor. Essa explanação foi realizada por um participante, que poderia ser professor-formador ou professor-aluno. Não houve convite formal ou intuitivo, mas um contrato didático implícito para que ocorresse essa ação, que dependeria do interesse individual de um participante.

A partir do segundo encontro o professor fez uma síntese das discussões realizadas no encontro anterior, apresentou o tema a ser abordado na aula, e, quando pertinente, acrescentou outros elementos complementares, passando em seguida a palavra aos participantes. A partir de então o protagonismo das discussões foi atribuído aos alunos e demais colaboradores, cada um inscrito ou sugerido para a fala. Quando necessário, interviei em algum ponto suscitado que não adentrava as questões teóricas de base.

Observou-se, a cada novo encontro, que a proposta em ação se efetivava em três momentos bem definidos, com uma lógica de começo, meio e fim: *tomada de posição*, *ação didática* e *tomada de consciência*. Tal compreensão sistematizada foi possível por se ter adotado uma racionalidade pedagógica como princípio neste estudo (THERRIEN, 2006).

No primeiro momento, da *tomada de posição*, observou-se que o professor levou os participantes para a primeira reflexão: “li o texto?”. A partir desse início eles foram conduzidos a reflexões mais densas do ponto de vista das interpretações de cada um. A importância desse momento se verifica no valor das leituras e das pesquisas prévias e no compromisso com a qualidade das discussões.

O acesso prévio a conteúdos é fundamental para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e sua ausência resulta em senso comum e superficialidade nas colocações, com simples falas ou exemplos de sua própria experiência, sem correlação com os conteúdos que as fundamentem. Essas características são indício de enquadramento no primeiro nível de reflexividade, pois se baseiam no senso comum ou em condições de compreensão intuitivas.

Para minimizar ou eliminar essa situação, propôs-se a escrita de um texto, em forma de síntese das ideias gerais sobre as propostas de leituras, com antecedência, a ser compartilhado entre os participantes para que recebesse contribuições de melhoramento e ampliações. Após as discussões, o texto poderia ser revisto e modificado com perspectivas de vir a integrar acervo científico para publicação. Entretanto, não houve boa aceitação e retorno das escritas pelos participantes, o que o desqualificou como instrumento de acompanhamento das ampliações atingidas.

A análise das dimensões de reflexão do sujeito observou a “capacidade cognitiva para analisar, inferir e avaliar ações de sua prática nos diversos contextos suscitados a partir das orientações teóricas disponibilizadas para discussão, e do seu juízo de valor ou utilidade moral para transmitir o conhecimento apreendido após e imersão teórica” (SACRISTÁN, 1999, p. 32). Durante o processo de reflexão sobre a ação dos docentes participantes, as dimensões puderam ser identificadas nas falas dos sujeitos quando ora se referiram à fundamentação teórica (Sacristán nível 2) e ora se posicionaram sobre as questões políticas e sociais às quais o estudo os remeteu (Sacristán nível 3).

O segundo momento, assim definido não de forma linear, mas com fins de sistematização, traduziu-se em *ação didática* sobre o sujeito a partir de suas falas, para que pudesse passar de um nível de reflexividade inicial para os níveis seguintes, até atingir os níveis de reflexão abordados em Sacristán (1999) e Libâneo (2002 *apud* THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013). Esse momento foi efetivado por meio das contribuições subjetivas dos participantes registradas em suas sínteses sobre o tema. Verificou-se que a maior parte das intervenções era conduzida pelos pares e em quantidade menor pelo professor. Isso acontecia pelo reconhecimento do grupo aos seus pares como professores pesquisadores.

O terceiro momento ocorreu com a *tomada de consciência* de cada participante para construir uma base de novos conhecimentos e passar a novas reflexões e construções sobre os saberes docentes. Nesse nível, o aluno remete-se a outras leituras para ampliação de sua base teórica no tema sugerido, busca por atualizações, posiciona-se com mais proficiência e alcança níveis maiores de generalizações. Não há um limite desejado de constituição do participante para esse momento, mas uma perspectiva de que esse profissional possa atuar como produtor de conhecimentos mais elaborados.

Constatou-se que a qualidade de melhoramento dos níveis de reflexividade ou ampliação de reflexão é tanto mais significativa quanto mais leituras e aprofundamentos teóricos sobre os conceitos subjacentes às discussões forem realizados. Os participantes já devem agregar conhecimentos teóricos e de constituição de prática docente para ter um bom desempenho na disciplina, pois a dificuldade de colocar-se em níveis de reflexão pode conduzir a pouca ampliação teórica, desmotivação e evasão.

A modificação dos pensamentos pelas interações ou o desconforto e as dúvidas são aspectos de uma reflexividade de segundo e terceiro níveis, consistente na verificação de aspectos de ordem teórica ou generalizações.

Seja para a capacidade cognitiva ou para o juízo de valor, os sujeitos desta pesquisa vivenciaram essas dimensões ao longo das discussões teóricas. A mediação para modificar o sujeito a partir de onde se encontra é condução subjetiva que agrega valores e uma prática sustentada no trabalho reflexivo do mediador.

A sistematização descrita neste estudo é resultado de uma observação da prática docente do professor da disciplina em questão em exercício de uma racionalidade pedagógica situada para construir saberes que modifiquem a prática docente. A racionalidade pedagógica é inconcebível fora do contexto da epistemologia da prática (THERRIEN, 2006).

Considerações finais

A formação de professor é área de conhecimento que orienta acerca das dimensões para se pensar a profissionalização do ensino. Este estudo trata especificamente das dimensões de reflexão e níveis de reflexividade de Sacristán (1999) e de racionalidade pedagógica de Therrien (2012), e teve como objetivo discutir a metodologia proposta em uma formação docente baseada na ação reflexiva de sujeitos em formação.

A proposta descrita neste estudo foi elaborada a partir da observação participante da prática docente do professor doutor Jacques Therrien na disciplina em questão em que ensinava, enquanto demonstrava com sua própria prática, acerca da racionalidade pedagógica situada para construir saberes que modifiquem a prática docente. A análise sistematizada da proposta da disciplina é, em si, também um exercício de reflexão como constituição de uma identidade docente baseada na ação reflexiva de sujeitos em formação.

O objetivo de elaborar uma compreensão sistematizada da proposta metodológica de ensino baseada na ação reflexiva de sujeitos em formação não se esgota neste estudo. Procurou-se verificar, com base na racionalidade pedagógica, o que pode ser com-

preendido como conhecimento metodológico para a produção de saberes e elaboração de novos conhecimentos.

Este estudo contribui para que educadores agreguem à sua prática docente um modo de direcionar um diálogo reflexivo, instrumento sugerido em diversos discursos de atuação em sala de aula para a construção de um pensamento crítico reflexivo da realidade posta em contextos educativos.

A discussão se desenvolveu por meio da análise e descrição da atuação desse docente e a partir de níveis de reflexividade apontados na bibliografia. Como resultado, obteve-se uma compreensão sistematizada da atuação que promove reflexividade, a qual pode ser aplicada em diferentes contextos.

Verificou-se que em grande parte dos estudos que abordam a reflexão como instrumento de trabalho e pesquisa existe uma lacuna sobre o “como fazer”. A sistematização dessa proposta a partir da práxis docente é apenas uma síntese vislumbrada de como se pode utilizar do diálogo para a construção do pensamento reflexivo subsidiada nos aspectos das dimensões de reflexão e dos níveis de reflexividade.

Ainda há muito a se percorrer para a ampliação das generalizações da proposta ora descrita. Pode-se citar, para mais aprofundamento em futuros estudos, o mapeamento dos instrumentos que se relacionam ao acompanhamento do desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo com cada participante. Numa formação continuada, esse método pode servir de *feedback* para novas tomadas de posição e organização da formação de professor.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.).

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da Escola Cidadã, v. 6).

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GAMA, Maria Luiza Santos. Planejamento Pedagógico: uma prática coletiva crítico-reflexivo. *In*: COLÓQUIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO FRANCOFONE DE PESQUISA CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO – SEÇÃO BRASILEIRA (AFIRSE): Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas, 6., 2011, Teresina. **Anais** [...]. Teresina: UFPI, 2011. v. 2. p. 864-869.

PINHEIRO, Ana Cláudia Mendonça. **Concepção e desenvolvimento de uma formação continuada de professores de Matemática baseada na Sequência Fedathi**. 2016. 138 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20827/1/2016_tese_acmpinheiro.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

PINHEIRO, Tânia Saraiva de Melo; PINHEIRO, Ana Cláudia Mendonça. O caráter investigativo da Sequência Fedathi: análise na perspectiva do pensamento reflexivo de Dewey. *In*: BORGES NETO, Hermínio (org.). **Sequência Fedathi: interfaces com o pensamento pedagógico**. Curitiba: CRV, 2019. p. 31-42. (Coleção Sequência Fedathi, v. 4).

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Elias Batista dos; PEREIRA, Kátia Regina do Carmo. Questionário Reflexivo: uma possibilidade de reflexão no processo de formação continuada. *In*: COLÓQUIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO FRANCOFONE DE PESQUISA CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO – SEÇÃO BRASILEIRA (AFIRSE): Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas, 6., 2011, Teresina. **Anais** [...]. Teresina: UFPI, 2011. v. 2. p. 885-889.

SOUZA, Wilma Gultelayne Ferreira; AGUIAR, Cacilda Figueiredo Neri de. Formação de Professores: o registro escrito como possibilidade de reflexão contínua da prática docente da Educação Infantil. *In*: COLÓQUIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO FRANCOFONE DE PESQUISA CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO

– SEÇÃO BRASILEIRA (AFIRSE): Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas, 6., 2011, Teresina. **Anais** [...]. Teresina: UFPI, 2011. v. 2. p. 756-761.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, mar. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100011. Acesso em: 18 jan. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://seer.puc.goias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75/71>. Acesso em: 23 abr. 2018.

THERRIEN, Jacques. Docência Profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. *In*: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 109-132. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 619-630, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/9266/pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

THERRIEN, Jacques. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE): A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade, 17., 2014, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Uece, 2014.

A EPISTEMOLOGIA DE JACQUES THERRIEN PARA A REFLEXIVIDADE DA PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Ana Paula Martins Albuquerque¹

Camila Maria Rodrigues²

Flávia Aguiar Cabral Furtado Pinto³

Introdução

O presente artigo busca discutir a reflexividade da prática docente universitária, sobretudo na perspectiva de Jacques Therrien. O autor, que já tem cerca de 50 anos de trajetória no campo educacional, oferece larga contribuição para a constituição do ser professor na docência universitária.

O professor, que construiu ampla formação internacional, conquistando diplomas no Brasil, Estados Unidos, Canadá e Espanha, produziu vasta gama de conhecimento multirreferencial, aplicável da universidade à escola do campo. Da formação docente institucionalizada à formação artesanal das professoras “leigas”, Therrien (2010) considera que as investigações conduzidas nas escolas do campo do interior do Ceará, do Piauí e de Pernambuco lhe ensinaram, no início dos anos 1980, o que é ser professor.

Assim, o educador nos ensina que a docência se faz dando sentido à realidade social, com reflexão crítica sobre a realidade e

¹ Centro Universitário Christus (Unichristus). Coordenadora geral adjunta e professora do curso de Direito. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). paulamartinsalbuquerque@gmail.com

² Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora universitária. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). camilamaria.rodrigues@gmail.com

³ Centro Universitário Maurício de Nassau (Uninassau). Professora dos cursos de Direito e Administração da Uninassau (Fortaleza, CE). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). flavia.aguiar.cabral@gmail.com

intencionalidade na mediação da aprendizagem. É diante dessa trajetória que o autor nos revela a legitimidade da constituição de saber nas experiências vivenciadas, declarando que “após algumas décadas de experiência docente na pesquisa e no ensino, posso afirmar com toda convicção que sou o que sou não pelos meus diplomas de formação e nem por meus mestres que foram muito importantes, mas, em grande parte, pelas experiências da docência que vivenciei” (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2010, p. 50).

Com a vitalidade na docência, o professor, que se aposentou com 30 anos de contribuição na Universidade Federal do Ceará (UFC), deu continuidade a essa trajetória colaborando com outras duas universidades públicas do estado, a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), onde foi Pró-Reitor de Ensino e Graduação, e a Universidade Estadual do Ceará (Uece), na qual contribui até hoje como professor do Programa de Pós-Graduação. Seus estudos nos últimos dez anos concentram-se no campo do saber docente, integrando as seguintes temáticas: prática docente, racionalidade pedagógica, epistemologia da prática docente, formação docente, trabalho docente, entre outras.

Pesquisador Sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e líder do grupo de pesquisa *Saber e Prática Social do Educador*, Jacques Therrien vem desenvolvendo pesquisas acerca do comprometimento da docência universitária com uma formação cidadã, numa perspectiva que fomenta a formação de sujeitos críticos e situados. Nessa jornada, o autor participa assiduamente com produções e discussões em diversos cenários científicos, tais como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (Epenn), Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior (Enforsup), entre outros.

Nessa trilha de saberes imbuídos de sentidos e intencionalidade, Therrien (2010) nos revela princípios essenciais para o “ser professor”, suscitando a necessidade de que seja “sujeito epistêmico”, que se debruça sobre hipóteses, fundamentos e conhecimentos, produzindo saberes; “sujeito hermenêutico”, com práticas situadas e produção de conhecimentos com finalidades, gerando sentidos e significados; “sujeito que se situa na epistemologia da prática” e tem a “práxis” como ação de transformação e formação. Por fim, o autor declara um princípio como a condição da competência da profissional docente, a reflexividade crítica, que forma o “sujeito pesquisador”. Então, baseado nesses princípios, que constituem o sujeito professor, tecemos nossa discussão acerca da Docência Universitária.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo evidenciar a realidade vivenciada nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no que diz respeito à formação de professores para o Ensino Superior e às possibilidades de estímulo ao desenvolvimento da reflexividade sobre a práxis docente, a partir da epistemologia de Jacques Therrien. No que tange ao caminho teórico-metodológico, a pesquisa se caracteriza como qualitativa e bibliográfica, pois está ancorada nas concepções de renomados autores da área da Educação, tais como e especialmente em Therrien e Nóbrega-Therrien (2013).

A discussão acerca da formação de professores universitários, voltada ao estímulo da reflexividade da práxis docente, especialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, é de grande importância para o desenvolvimento de profissionais aptos a refletir criticamente e transformar a realidade, conforme evidenciado a seguir.

Formação de professores para o Ensino Superior: a realidade brasileira

O sistema da Educação Superior no Brasil, além da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), é regido pela Lei de Di-

retrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), acrescida de um conjunto amplo de decretos, regulamentos e portarias complementares, bem como do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e das normatizações e avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Ministério da Educação (MEC). Eis um sistema bastante complexo, extremamente evasivo e confuso quanto à formação docente.

E embora a LDB tenha colocado o professor como o eixo central da qualidade da educação (DEMO, 1997), na verdade não regulamentou a sua formação na Educação Superior, estabelecendo tão somente que o exercício do magistério fosse executado por docentes pós-graduados. O amparo legal dado pela LDB para o processo de formação de docentes universitários é bastante tímido (VEIGA, 2014), tendo em vista que apenas estabelece, em seu artigo 66, caput, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Ou seja, quando o referido dispositivo legal menciona apenas a formação para o magistério, está se referindo especificamente à titulação de pós-graduação, deixando de lado os conhecimentos necessários para a docência. A falta de normatização para a docência no Ensino Superior é, pois, uma das principais razões da ausência de preparação pedagógica dos professores de muitos cursos de pós-graduação (RODRIGUES, 2016).

A Educação Superior, nesse sentido, é o lugar que se constituiu como “um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao seu papel na construção da sociedade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 164). Então, pode-se dizer que o legislador infraconstitucional atribuiu à pós-graduação *stricto sensu*, preferencialmente, a formação docente universitária, como também ressaltou a importância da experiência

do magistério para o exercício da docência nesse nível de Educação.

O problema é que se a formação docente para a Educação Superior fica a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, resta saber como tais programas, ao longo do tempo, têm cumprido com essa missão de formar docentes no patamar ilimitado das funções básicas e indissociáveis da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão, esculpidas no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Evidencia-se, assim, a existência de importante reflexão crítica sobre a formação do docente da Educação Superior. Da mesma forma, avoluma-se uma inquietante preocupação em saber como esse docente da graduação se prepara para atuar em sala de aula e desenvolver, em seus alunos, competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo e, principalmente, pela sociedade. Essa não exigência de formação pedagógica para atuação na docência nos cursos de graduação talvez possa ser explicada pelo paradigma bastante difundido de que apenas o conhecimento dos conteúdos específicos é suficiente para o exercício da docência universitária.

Na maioria das Instituições de Educação Superior (IES), “embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 37). A ausência de regulamentação da formação docente para a Educação Superior, por certo, configura-se como elemento de intensa preocupação, tendo em vista que a maioria dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* direciona seus olhares à dimensão científica da formação específica, desconsiderando a dimensão pedagógica para o ato de ensinar.

E, na medida em que os programas de pós-graduação *stricto sensu* não atribuem muita (ou quase nenhuma) importância à for-

mação com ênfase na Epistemologia da Educação, são os saberes adquiridos no âmbito da prática da profissão que se fazem presentes em sala de aula. Formar professores universitários implica, obrigatoriamente, compreender a importância do docente. Eis a razão pela qual é preciso que tais programas “[...] propiciem a eles uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social – uma prática social que contempla ideias de formação, reflexão, crítica” (VEIGA, 2014, p. 44).

Alguns programas de pós-graduação ofertam a disciplina *Metodologia* ou *Didática do Ensino Superior* (ou com outras nomenclaturas) ou proporcionam a realização de *Estágio de Docência*. Entretanto, tais disciplinas, descontextualizadas, não solucionam (nem de longe) o problema da formação docente. São questionamentos que circundam o campo do “saber ensinar”. Para Therrien (2014), “O ‘aprender a ensinar’, tanto na perspectiva da formação continuada como de estudos sobre a prática docente em contexto de sala de aula, tem seus fundamentos em referenciais teóricos e prático-empíricos que a ação reflexiva da racionalidade sistemática da pesquisa pode e deve identificar” (p. 1).

É preciso que na pós-graduação *stricto sensu* haja uma ambiência que valorize a formação docente para o magistério superior e que oportunize, institucionalmente, uma reflexão sobre essa prática. A pós-graduação *stricto sensu*, pois, deve se constituir como espaço de aprendizagem no qual os pós-graduandos-docentes tenham a possibilidade de refletir criticamente sobre sua práxis e, na mesma medida, tenham a oportunidade de exercitar a construção do conhecimento. Nesse contexto, segundo Freitas e Seiffert (2007), “Investir na criação desses espaços de formação docente poderá gerar mudanças importantes na qualidade do ensino, uma vez que busca a preparação política, científica e pedagógica de professores para o magistério do ensino superior possibilitando ainda, a revisão da prática daqueles que já são professores.” (p. 640).

A Reflexividade da Práxis e suas dimensões

Para Therrien e Nóbrega-Therrien (2013), a reflexividade do profissional de ensino se constitui como paradigma complexo e que “[...] continua apresentando zonas cinzentas de compreensão, quando se focaliza a formação para essa prática reflexiva, em contexto que integra a relação dialética entre ensino e pesquisa na docência universitária” (p. 620). Os pesquisadores, por oportuno, questionam: “Que reflexividade é essa e que elementos a constituem? Como esta se manifesta na gestão da prática educativa?” (p. 620). São indagações importantes, “[...] as quais remetem às condições necessárias para a formação do profissional de docência nas instituições de ensino superior” (p. 620) e ainda foram pouco esclarecidas no meio acadêmico. Nas palavras dos autores:

O enfoque de uma prática educativa, que reflete a integração ensino e pesquisa, bem como o significado dessa práxis, no chão da sala de aula, em relação à aprendizagem, e aos saberes, resultam de preocupações de longa data oriundas de questionamentos sobre experiência no ensino, tanto em disciplinas de metodologia da pesquisa, dissertações e teses, ainda em atividades de grupos de pesquisa que, muitas vezes, resultaram em produção científica sobre a temática. Essa trajetória gerou o desafio de identificar esquemas reflexivos que possam contribuir para a compreensão do movimento de integração ensino e pesquisa na prática docente cotidiana. A formação para a adoção de uma “postura investigativa” pelo educador tem suporte em referenciais que contribuem para a busca da legitimação de uma prática educativa de ensino integrado à pesquisa, e vice-versa. Fundamentada em esquemas cognitivos e empíricos como marcos de um pensamento reflexivo-crítico. (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013, p. 621)

O que os autores, de certo modo, pretendem é captar a concepção e elaborar um argumento constituinte de um fenômeno complexo que se encontra em permanente movimento. Ou seja, o

desafio, para esses autores, é desenvolver uma “postura investigativa” de reflexividade crítica nos sujeitos da aprendizagem por meio da integração ensino e pesquisas e que, ao mesmo tempo, ancore-se nos referenciais técnicos de apoio (chamado, por eles, de contexto macro), bem como nas possibilidades reais do trabalho docente que são o contexto micro-metodologias e práticas (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013).

E aí pensamos que a pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, talvez seja o lócus adequado para a busca de um sentido para o que fazemos na qualidade de educadores com o intuito de melhorar a nossa prática educativa, considerando um cenário em que grande parte dos pós-graduandos também são professores dos cursos de graduação. Eis, pois, um espaço em que é possível encontrar “uma fundamentação para compreender a reflexividade fundante do movimento dialético que integra o ensino à pesquisa e vice-versa na produção de conhecimentos e de aprendizagem” (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013, p. 629).

Ora, na perspectiva de que todo ser humano é reflexivo porque todos nós pensamos, temos que a reflexão é uma atividade de volta para si mesmo, mas que guarda em si uma substantiva diferença e grau de profundidade entre as reflexões que os seres humanos produzem (LIBÂNEO *apud* THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013). Nas palavras de Sacristán (1999, p. 99):

A ação genuinamente humana, aquela que merece esse nome, é sempre reflexiva, ou seja, possui efeitos duradouros na pessoa que a realiza, e não somente no meio em que se desenvolve. Somos feitos por aquilo que fazemos, pelo modo como agimos, então, um efeito desse reflexo da ação (reflexão é o processo ou o resultado de refletir e de reflexionar) é a geração da consciência sobre a ação, que é manifestada na forma de representações, de lembranças ou de esquemas cognitivos e crenças que podem ser comunicadas, nutrindo a memória do material para pensar sobre as ações passadas e presentes e para orientar outras futuras. Conhecimentos sobre como, sobre o quê, por que

e para que das nossas ações e sobre as de outros constituem um acervo de informação que extraímos da ação. O conhecimento liga-se, nas suas raízes, à prática entendida como ação. Refletir sobre a prática é consubstancial aos seres humanos. É importante que compreendamos que os professores o são e de que o fazem como tais, antes e ao mesmo tempo em que são especialistas de uma prática especializada, como é a docência.

Assim, todo professor, para Sacristán (1999), em razão de ser humano, “[...] dispõe de um material cognitivo, possui ‘teorias’, pensamentos sobre o que faz, sobre o que se pode e sobre o que é preciso fazer, possui crenças sobre suas práticas, elabora explicitações sobre o que tem feito, o que continua fazendo e sobre os planos alternativos que é preciso desenvolver” (p. 99). O professor, no entanto, não pode limitar essa reflexão somente ao momento em que está em sala de aula. Isso porque, segundo Therrien e Nóbrega-Therrien (2013), “Em situação de ensino, caracterizada pelas relações intersubjetivas de ação comunicativa entre um sujeito mediador e sujeitos aprendizes, a reflexão transcende o sujeito individual, transpondo-o para uma dimensão social e coletiva que também não exclui sua individuação.” (p. 622).

Os graus ou os níveis de reflexividade que caracterizam os agentes da Educação foram desenhados por Sacristán (1999) e nos proporcionam elementos fundantes para entendermos questões que contribuem para a compreensão da nossa própria prática educativa. Sacristán (1999), assim, entende a reflexão como exigência que impomos, a nós mesmos e aos demais, em relação aos motivos que orientam a nossa ação, para que seja contrastada com as normas de comportamento aceitável. Para o autor há duas dimensões de reflexão e três níveis de reflexividade.

Segundo Therrien e Nóbrega-Therrien,

Ficam evidenciadas, nessas dimensões, de um lado, a autonomia do profissional de docência para caminhar em um sentido ou em outro; do outro, suas responsabilidades pes-

soais, sociais e éticas na decisão que venha a tomar e que implica o “outro” sujeito social. Quando desenvolvemos nossa prática pedagógica em “contextos institucionalizados de ação educativa” na universidade, em disciplinas, em reuniões, comunicações científicas, na integração com os outros sujeitos, pares e alunos, o fazemos não só em origem nos nossos conhecimentos, crenças e racionalidades, mas também com o entendimento de que esses elementos pessoais também são sociais, por que são, de certa forma, resultados de vivências compartilhadas socialmente. Admitir, refletir, dialogar com esse pensamento pessoal e compartilhado, na concepção de Sacristán (1999, p. 105), “é a primeira manifestação da reflexividade, mecanismo essencial para dotar as práticas de racionalidade, tornando os agentes conscientes das suposições que as influenciam”. Assim, a reflexividade, para o autor, precisa unir as duas referidas dimensões de reflexão, evidenciando o poder da reflexão como mecanismo de aperfeiçoamento, tanto do pensamento quanto da ação, do saber fazer, no caso, o docente. (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013, p. 623)

O que nos intriga, especificamente, nessa investigação sobre o professor bacharel é saber se esse, como docente, consegue articular essas duas dimensões de reflexão nessa concepção produzida por Sacristán (1999). Que ele é reflexivo não temos dúvida, já que é um ser humano. Mas, que reflexividade é essa? E quais são as nuances em relação aos níveis de reflexividade que o professor bacharel desenvolve diante da sua prática pedagógica? Será que esse docente estabelece, ao preparar e ministrar suas aulas, bem como após avaliar seus alunos, o distanciamento necessário para fazer uma reflexão crítica de sua própria prática pedagógica? Será que esse é um exercício que o professor bacharel faz no cotidiano de sua práxis docente? E se a resposta for afirmativa, essas reflexões são formuladas sob quais bases, já que a maioria desses professores não tem qualquer conhecimento sobre a Ciência da Educação?

Assim, para Sacristán (1999), o primeiro nível de reflexividade refere-se aos componentes cognitivos da ação: o distanciamento

que o agente (sujeito) pode fazer de sua prática para pensar sobre ela. Para o autor, é o primeiro passo para “teorizar” sobre a ação entendida como prática consolidada. De tal modo, a reflexividade de primeiro nível traz uma dimensão inerente à ação. É, pois, uma reflexibilidade de tipo imediato que tem origem na experiência, lugar onde as primeiras impressões podem caminhar para a compreensão, assim como nas evidências aparentes que se encontram relacionadas diretamente ao senso comum.

Nesse primeiro nível, portanto, o compartilhar com os outros, como professores e alunos, enriquece esse caminhar, na medida em que os contextos de interpretações alimentam uma nova compreensão, mas também com limitações. Para Sacristán, a reflexibilidade de primeiro nível é importante e necessária, porque dela dependem as determinações do senso comum para poder operar. Nesse primeiro nível de reflexividade, portanto, o docente constrói teorias de ação a partir de suas práticas em sala de aula, muito embora nem sempre tenha plena consciência disso. Afinal de contas:

O que os outros nos dizem sobre a ação de ensino é entendido e reconstruído por nós no momento em que o entendemos, mas somente nos é representado como esquema próprio quando o reinventamos, isto é, quando realizamos a ação. A experiência de outros é transmissível como informação que podemos provar traduzir na experiência vivida por nós mesmos. Sabemos fazer as coisas, sabemos como são feitas e sabemos sobre esse saber fazer. A partir disso, o sujeito pode esclarecer e esclarecer-se sobre os seus “porquês”, as razões daquilo que faz. E lógico que esses conhecimentos não implicam consciência sobre à qual tipo de conhecimento pertence aquilo que conhecemos, nem por que o conhecemos, mas são os materiais que, naturalmente, constituem os conteúdos da reflexão sobre a prática. (SACRISTÁN, 1999, p. 99, grifo do autor)

Esse “fazer docente” tem potencial para gerar novos conhecimentos que possam ser compartilhados, produzindo importantes reflexões capazes de construir consensos para a possível implan-

tação de reformas educacionais (SACRISTÁN, 1999). A primeira dimensão da reflexividade, portanto, exige do professor um distanciamento de sua prática com o intuito de pensar sobre ela, ou seja, trata-se de uma reflexão intimamente ligada à experiência docente.

Em seguida, essas primeiras impressões devem ser socializadas com os alunos e com outros professores com a finalidade de superar o senso comum e produzir um saber que esteja além das evidências aparentes (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013). Esse tipo de reflexão sobre a prática, no entanto, nem sempre é valorizada pelos professores universitários, que, na maioria das vezes, agem de forma mecânica em relação ao seu fazer docente, repetindo padrões sem raciocinar sobre os meios utilizados e nem sobre as finalidades pretendidas.

Além disso, há um paradigma bastante difundido nos cursos de graduação de que apenas o conhecimento dos conteúdos específicos é suficiente para o exercício da docência. Eis a ilusão de autossuficiência didático-pedagógica que frequentemente domina o ambiente universitário. Esses docentes dificilmente buscam compartilhar esse tipo de conhecimento com os seus pares, justamente porque não o consideram importante quando comparado ao conhecimento referente às disciplinas que ensinam.

Sem dúvida, o primeiro nível de reflexividade é base fundante para o segundo nível, que, de acordo com Sacristán (1999), ultrapassa os limites do conhecimento pessoal ou compartilhado e do senso comum para conjugar os saberes advindos da prática docente aos conhecimentos disciplinares ou científicos. A relação entre o conhecimento prático e o conhecimento científico deve ocorrer sem que haja prevalência de um saber sobre o outro, na medida em que aquele é produzido a partir das necessidades constatadas por meio da análise da prática ao mesmo tempo que influencia – e muitas vezes determina – as ações humanas.

E aí, quando nos remetemos ao primeiro e ao segundo níveis de reflexividade, temos um cenário em que se tem exigido cada vez

mais do docente que conheça sua matéria, sua disciplina e seu programa, que possua certos conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia, e ainda que desenvolva um saber prático baseado em sua experiência cotidiana de interação situada com os alunos.

Para Tardif (2014), “o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional [...]” (p. 11, grifo nosso). São saberes não oriundos das instituições de formação, muito menos dos currículos; não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São, pois, saberes práticos e que formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. As IES exigem que os professores se apropriem dos saberes curriculares que devem aplicar em sala de aula, mas o ponto essencial do trabalho do professor ao preparar suas aulas, para Tardif (2014), reside em como articular o itinerário educativo da sala de aula com a pluralidade cultural e ideológica dos alunos e, essencialmente, com o seu saber.

Não há, assim, como falar do saber ensinar (do docente) sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto intersubjetivo ou de interação com sujeitos aprendizes do trabalho desse professor. Os saberes dos professores são, assim, um saber social. E é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes: os próprios professores. É também social porque o que o professor deve ensinar não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou mesmo epistemológico, mas sim uma questão social. É também saber social porque seus próprios objetos são objetos sociais, ou seja, práticas sociais. O saber não é um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta por meio das complexas relações entre o professor e seus alunos. É social na medida em que o ensino e a aprendizagem são construções sociais cujos conteúdos, modalidades e formas dependem fundamentalmente da história de uma

sociedade, de sua cultura, de seus poderes, das hierarquias que predominam na Educação formal e informal. E, obviamente, é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, na qual é incorporado, modificado, adaptado em função de momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional em que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Tudo isso leva a uma reflexão: o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas essencialmente um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio das regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. É justamente a partir desses saberes que os docentes julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. E é igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Ou seja, é a partir dos saberes dessa experiência profissional que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão.

É a prática, pois, que realiza o aprendizado teórico e o fixa como experiência de vida. Além disso, de certo modo, são esses saberes da experiência que se fazem predominantemente presentes em sala de aula, já que o corpo docente quase nunca é responsável pela definição, tampouco pela seleção dos saberes que a IES transmite.

Estabelecer essa relação entre os dois primeiros níveis de reflexibilidade não é tarefa simples, já que o professor deve ter cuidado para que o conhecimento científico não desnaturalize a sabedoria do senso comum, essencial para a construção de esquemas úteis às ações educativas. Além do mais, é preciso reconhecer que de certo modo a partir das constantes reformulações em relação aos conhecimentos científicos não há mais certezas absolutas, já que as verdades podem ser questionadas e modificadas, originando novas realidades ou conhecimentos (SACRISTÁN, 1999). Em

sendo assim, para Therrien e Nóbrega-Therrien (2013 p. 624), resta clara no discurso de Sacristán (1999) “a ideia de que, na sociedade do conhecimento, os fenômenos relacionados com a reflexividade de segundo nível são essenciais para compreender e orientar a educação e, nesse sentido, a prática docente”.

Diante dessa concepção, não há dúvidas de que a pós-graduação *stricto sensu*, como um todo, deve contemplar o conhecimento da área da Educação justamente para solidificar o primeiro nível de reflexividade já pertencente àquele que exerce a docência. É nesse segundo nível de reflexividade que se precisa fazer uma reflexão crítica sobre a própria ciência que estuda a Educação, qual seja a Pedagogia. Nas palavras de Franco (2020):

A educação, processo social inerente a toda forma de convivência humana, tão presente em todas as comunidades e instituições sociais, tão fundamental à construção da possibilidade humana, tem, paradoxalmente, tido extrema dificuldade em se organizar em torno de uma ciência, ou mesmo de um consenso mínimo sobre sua finalidade social. Várias razões poderiam explicar essa dificuldade: uma delas será por certo o fato de ter sido “colonizada” por diversas ciências que, no intuito de estudá-la, acabaram por reduzi-la a um fato dentro de suas diversas realidades de origem, incorporando-a em outra totalidade que não a de sua especificidade. Assim, a Pedagogia, ciência que estuda a educação, foi perdendo seu potencial de protagonizar processos e práticas a partir das especificidades da educação como práxis humana. Ficou colonizada à lógica das outras ciências e não pode colocar em prática novos caminhos de superação epistemológica. (p. 1)

O problema é que, de acordo com a referida pesquisadora (FRANCO, 2020), a Pedagogia, seguindo as lógicas oriundas das epistemologias clássicas, foi-se distanciando completamente de sua essência enquanto Ciência de prática emancipatória:

Já escrevi (FRANCO, 2001) que, historicamente, a “ciência pedagógica” esteve construindo seu objeto de estudo a

partir de referenciais metodológicos das ciências naturais, utilizados pelas outras ciências que a estudaram (a psicologia, a sociologia, a antropologia, a biologia etc.). Esse fato, de aliar-se à lógica metodológica das ciências da natureza, na dimensão de embasamentos teóricos positivistas, foi produzindo o rompimento da necessária intercambialidade entre objeto da ciência pedagógica e seus necessários métodos. Ou seja, para estudar a educação a partir da lógica das ciências da natureza foi necessária a simplificação de seu objeto, qual seja, as práticas educativas e, assim, tais estudos não só comprimiram seu objeto, por não o perceberem em sua complexidade, como também o descaracterizaram. Na lógica modernista, só é considerado como prática educativa aquilo que é empiricamente observável. No entanto, as práticas são mais que o visível da prática. Elas incluem os sujeitos e sua multiplicidade de circunstâncias, o presente e o futuro, decorrem e se configuram na/da intencionalidade (que não é visível). (p. 2)

Outro nível ainda mais profundo de reflexividade docente é atingido quando o professor não apenas raciocina sobre suas práticas em sala de aula e as interações entre o seu fazer e a Ciência da Educação, mas também pensa sobre os destinatários dessas reflexões. Trata-se do que Sacristán (1999) chamou de terceiro nível de reflexividade, no qual é preciso pensar em como e sobre quem pensamos em educação. Atingir esse patamar de reflexividade, no entanto, exige que o professor universitário ultrapasse uma série de desafios.

O primeiro deles é superar a desvalorização e a fragmentação do discurso sobre Educação, uma vez que geralmente há uma separação entre o “saber fazer” dos professores e o saber científico sobre Educação. O esforço, dessa maneira, deve ser no sentido de criar pontes de interlocução entre esses dois saberes, de maneira que o docente entenda o que realiza, já que ele faz parte de uma realidade educacional em que “devemos ser conscientes de nossas aportações como sujeitos que fazem teoria em contextos de educação que são sociais” (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013, p. 624).

Para Tardif (2014), o fundamental é que na sala de aula, o professor faça o que sabe, sinta e se posicione quanto à concepção de sociedade, de homem, de Educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel. É na sala de aula, portanto, que o professor deve criar e recriar as possibilidades de sua prática docente, tomar decisões, rever seus procedimentos, avaliar o que fez. Ou seja, o professor, ao construir sua prática pedagógica, deve estar em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. Nesse terceiro nível de reflexividade, por exemplo, pode-se dizer que é quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades para a emancipação do indivíduo. É essa dinâmica que faz da prática uma prática pedagógica.

Formação docente reflexiva na pós-graduação *stricto sensu*: entre limites e possibilidades

Conforme destacado anteriormente, a previsão legislativa de formação dos docentes do Ensino Superior limita-se ao que dispõe a LDB (BRASIL, 1996), mais especificamente o artigo 66, segundo o qual a pós-graduação será o locus de formação do professor universitário, preferencialmente na modalidade *stricto sensu*, por meio de cursos de mestrado e doutorado.

Ocorre, contudo, que as Instituições de Ensino Superior (IES) se concentram em formar para a pesquisa e não para a docência. Trata-se de reflexo do processo de industrialização ocorrido entre as décadas de 1930 e 1960 no Brasil, que resultou na demanda por pesquisadores que pudessem impulsionar a modernização do país e influenciou a expansão das universidades públicas (DÓREA, 2019).

Assim, a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951 (BRASIL, 1951), e do Conselho Nacional

de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Decreto nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951 (1951), fortaleceram a relação entre a pós-graduação e a pesquisa científica e tecnológica. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGS), criados a partir da década de 1970, seguiram privilegiando o desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas no âmbito da pós-graduação.

Ressalte-se, ainda, que o Ministério da Educação (MEC) também favorece as atividades relacionadas à pesquisa científica, quando da avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Diante dessa realidade, fica fácil compreender o porquê da pouca valorização da formação para a docência pelas Instituições de Ensino Superior.

Ao mesmo tempo, diante da grande disponibilidade de informações proporcionada pelos avanços tecnológicos de uma sociedade cada vez mais complexa e flexível, cresce a exigência por professores que saibam inovar nos cursos de graduação, estimulando o raciocínio crítico dos discentes e auxiliando-os a articular os conhecimentos teóricos ao que acontece na realidade, com o objetivo de transformá-la.

Para que isso seja possível, contudo, os professores precisam estar aptos a desenvolver essas habilidades nos alunos. A reflexividade da práxis docente, quando experimentada em todas as suas dimensões, tem o potencial de formar professores mais preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo e auxiliar os discentes a fazer o mesmo.

Nessa perspectiva, a pós-graduação *stricto sensu*, como lócus preferencial de formação do professor universitário, precisa focar não apenas na formação de pesquisadores, mas também na formação de professores críticos e reflexivos, capazes de fazer e refazer suas práticas pedagógicas, sempre pensando na formação da racionalidade emancipatória dos discentes.

Importante ressaltar, ainda, que apenas a previsão de uma disciplina de *Didática* ou mesmo de *Estágio de Docência* na grade cur-

ricular da IES não é suficiente para garantir uma formação docente reflexiva. É necessário que a reflexividade a respeito da práxis docente na pós-graduação *stricto sensu* seja estimulada durante todo o curso e em todas as disciplinas, a partir de uma perspectiva sistêmica, dialógica e, principalmente, interdisciplinar.

Considerações finais

Os estudos sobre a docência universitária nos mostraram que a realidade das salas de aula da Educação Superior brasileira refletem a ausência de criatividade, de consciência crítica e autonomia do pensamento, prevalecendo um ensino técnico, dogmático, mecânico e tradicional. Diante desse cenário, há um reconhecimento da necessidade de as aulas expositivas serem repensadas ante o novo formato dialógico das aulas. Contudo, é imprescindível que o professor receba formação na dimensão pedagógica capaz de lhe proporcionar o desenvolvimento de uma reflexividade crítica sobre sua própria práxis.

No tocante à concepção de formação docente que neutraliza o conhecimento e o aluno com a intenção apenas de reprodução conteudista, Therrien (2010) nos ampara afirmando que “Essa dimensão da docência não apresenta a necessária integração dialética com os saberes dos processos de aprendizagem no ensino” (p. 310). A aprendizagem significativa pode gerar transformações, já a aprendizagem normativa remete apenas à reprodução, neutralizando o conhecimento, o aluno, o professor e o contexto em que se inserem. Essa perspectiva nos leva a refletir sobre a intencionalidade da nossa profissão, questionando-nos acerca de “para que” e “quem” estou formando.

Abordar o professor como sujeito hermenêutico e epistêmico que articula saberes experienciais e teóricos em sua prática conduz à percepção da importância da dialogicidade e da reflexividade no exercício profissional da docência (THERRIEN, 2010). Esse

aspecto torna-se necessário para a análise das subjetividades do docente e do aprendiz empenhadas na construção significativa do conhecimento. Sob essa lógica, podemos considerar que o desafio da docência se insere em um processo que envolve constituição e transformação dos sujeitos a partir do diálogo do conhecimento com o mundo em que vive, função essencial de emancipação de sujeitos.

Finalizamos a presente discussão reafirmando a necessidade do comprometimento da prática docente com uma formação cidadã (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2009). Jacques Therrien nos ensina, pela sua trajetória de mais de 50 anos na docência, que a humanização precisa estar presente na ação docente. Assim, muito mais do que realizar o mero repasse de conteúdos, a docência tem a função de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, mobilizando os educandos a fazer parte do processo de construção do conhecimento.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 809, 16 jan. 1951.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10425, 13 jul. 1951.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DÓREA, Nívia Maria de Vasconcellos Couto. **Percursos históricos dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal de Sergipe: lugar de formação para o magistério superior?** 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11407/2/NIVIA_MARIA_V_COUTO_DOREA.pdf. Acesso em: 1º ago. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação: da racionalidade moderna à racionalidade crítica.** [2020?]. No prelo.

FREITAS, Maria Aparecida de Oliveira; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. Formação docente e o ensino de pós-graduação em saúde: uma experiência na UNIFESP. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 635-640, nov./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000600004&lang=pt. Acesso em: 1º ago. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Carmagos. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RODRIGUES, Camila Maria. **A formação pedagógica para a docência universitária: impasses e inovações nos programas de pós-graduação da UECE.** 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_CAMILA-MARIA-RODRIGUES.pdf. Acesso em: 1º ago. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em Educação.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. Formação para além do ensino na docência universitária: refle-

xões ancoradas na formação cidadã. *In*: SALES, José Albio Moreira; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2009. p. 99-107.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista de Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria (org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 33-51. (Coleção Métodos de Pesquisa. v. 1).

THERRIEN, Jacques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 307-323. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 619-630, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/9266/pdf>. Acesso em: 1º ago. 2020.

THERRIEN, Jacques. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE): A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade, 17., 2014, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Uece, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL COM O RECURSO DO *FANZINE*: RECORTES DE UMA EXPERIÊNCIA

Andréa Sales Braga Moura¹

Introdução

O tema aqui apresentado foi alvo de uma dissertação de mestrado na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no ano de 2019, sob a orientação do professor Jacques Therrien. Surgiu em meio a um contexto em que os espaços formativos docentes supervalorizam o aspecto técnico-científico, com foco na instrumentalização do professor, deixando na superficialidade o aspecto estético. A existência dessa lacuna na formação do professor gerou o desejo de desenvolver uma pesquisa no sentido de proporcionar aos professores momentos de vivência, experimentação, reflexão e produção de saberes estéticos possíveis de serem transportados para o contexto da sala de aula.

Este artigo contém recortes da referida dissertação de mestrado com foco em um dos pontos considerados de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem: o relacionamento entre professor e aluno. Dessa forma, o objetivo deste artigo é compreender a possibilidade de intervir para mudar o olhar do professor quanto ao seu relacionamento com o aluno no contexto da sala de aula a partir da ampliação da sua sensibilidade estética. Buscam-se, então, respostas para alguns questionamentos: É possível intervir para mudar o olhar do professor em relação aos seus alunos? Em que a formação estética contribui para isso?

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da Rede de ensino municipal da Prefeitura de Itapipoca, CE. Mestra em Educação pela UECE. andrea hdc@hotmail.com

Após momentos de buscas e reflexões, concluiu-se que o *fanzine* poderia ser o recurso adequado para a execução da pesquisa pelo fato de ser um instrumento com o qual se pode trabalhar diversos aspectos relacionados ao campo da Estética, como a autoralidade, a imaginação, a criatividade, a beleza, a criticidade e a empatia, além da vantagem de ser um meio barato e fácil de produzir.

No campo teórico, buscou-se apoio em autores para a compreensão de dois pontos considerados fundamentais para a discussão da temática em questão: por um lado, o conceito de Estética, formação docente e relação entre sensibilidade e prática pedagógica; e, por outro lado, o conceito e o emprego do *fanzine* como recurso na formação estética de professores. Necessário se faz dizer que esta pesquisa, fundada na formação estética, tendo o *fanzine* como recurso, possibilitou aos professores do ensino fundamental participantes uma mudança do seu olhar em relação à sua prática pedagógica.

Formação estética e o desenvolvimento da sensibilidade

A formação de professores, influenciada por interesses da sociedade contemporânea, é assentada na racionalidade técnico-científica, preocupada com o saber-fazer, de modo que são raros, nas formações docentes em geral, os espaços destinados à reflexão de saberes voltada para o aprimoramento dos sentidos, como se o professor pudesse separar, na sua interação cotidiana com seus alunos, o técnico do emocional.

De acordo com Campani (2005), “O discurso produzido pelas políticas educacionais no Brasil destaca a urgência de uma ‘educação geral para todos’ pois a sociedade brasileira precisa estar preparada para atender às demandas de um mercado globalizado e altamente informatizado.” (p. 17)

Ainda segundo Campani (2005), o professor universitário tem boa formação técnica, mas não possui formação pedagógica

adequada ao exercício da função de professor. As condições sociais modernas, porém, exigem a substituição do modelo tradicional de ensinar por um padrão que considere o contexto social. O professor universitário, entretanto, resiste a essa mudança, pois acha que para ser um bom professor basta ter o domínio dos conteúdos a serem ensinados. Prevalece, portanto, na maioria dos cursos de formação superior, a ideia de que formar é instrumentalizar o profissional tecnicamente para o exercício da profissão.

A pesquisa desenvolvida visou interferir nesse modelo, pois teve como propósito, justamente, possibilitar a vivência de situações que levassem os professores a agir coletivamente e a perceber a beleza que há em respeitar, acatar e entender o diferente. É importante que as formações docentes não estejam voltadas para a acumulação de conhecimentos, nem somente para o domínio de conteúdos e instrumentalização técnica, mas que se constituam, sobretudo, em momentos de reflexão sobre a prática, de questionamentos, de busca de significados para as ações, de análise das políticas públicas na área da Educação, enfim, de compreensão dos problemas educacionais no contexto contemporâneo (CORTESÃO, 2006).

Entende-se, portanto, que as formações docentes precisam ser direcionadas no sentido de uma formação ampla, que privilegie não apenas a dimensão técnica, mas também a dimensão relacional, uma vez que os sujeitos vão se constituindo nas relações que estabelecem uns com os outros. Os docentes vão se constituindo como tais por intermédio da relação com o outro, sobretudo com os seus alunos, sujeitos singulares que observam, sentem e significam distintamente. A identidade docente vai se constituindo no tempo com amparo nas experiências e nas relações firmadas com os sujeitos.

A formação estética vem ao encontro da qualificação desse relacionamento entre professor e aluno, pois possibilita ao docente a ampliação de sua sensibilidade e, conseqüentemente, a mudança de seu olhar e de atitude diante da sua relação com os discentes. De

acordo com Duarte Júnior (2010), “[...] uma educação sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo” (p. 31). Ou seja, os professores só terão possibilidade de utilizar uma dimensão sensível em suas práticas pedagógicas se tiverem vivenciado e desenvolvido experiências nesse sentido.

Portanto, ainda de acordo com Duarte Júnior (2010), “[...] a educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seu corpo, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto” (p. 31). Isto é, no âmbito educacional, é fundamental primar por formações docentes que proporcionem aos educadores formações estéticas com esteio em vivências concretas, nas quais os saberes estéticos sejam apreendidos não somente como o belo, mas também como experiência dos sentidos.

Nesse ponto, cabe esclarecer o conceito de Estética adotado como referência para a compreensão da temática em questão. Para Isse (2007):

A palavra estética deriva do grego (*aisthesis*) e significa sensação, sentido e sensibilidade. Esse primeiro aparecimento da estética remete, tal como se evidencia, à natureza, à experiência empírica e sensível. Ela também, por isso mesmo, tem relação com os afetos, com as paixões, com os sentimentos. Como disciplina filosófica, a estética (ou ciência do sensível) surge no século XVIII com Baumgarten. É precisamente com ele que a estética irá abranger a arte, ao ser compreendida como a ciência filosófica do belo. A estética, contudo, não se restringe ao campo da arte, mas diz respeito à natureza física como um todo no ser humano, à natureza humana. (p. 11)

O sentido que o termo Estética assume neste estudo não é o de simples representação de algum aspecto da realidade, ou seja, de imitação ou reprodução o mais fiel possível de algo real.

O termo estética auferiu, então, um sentido mais amplo, incluindo em sua abrangência a intencionalidade contida na representação. A Educação dos sentidos favorece o ser humano com a possibilidade de desconstruir os modelos comportamentais impostos pela mídia, pois contribui para o desenvolvimento do pensar e do agir.

É bastante comum o professor, em sua prática cotidiana, não conseguir se encantar com a sua aula, não sentir a beleza que há na aprendizagem do aluno, ignorar certas produções intelectuais e artísticas dos alunos porque as mesmas não se enquadram nos padrões de beleza socialmente aceitos. Muitos desenhos, pinturas, textos produzidos pelos alunos vão parar na cesta do lixo, desvalorizados, porque não são “belos” na concepção do professor. E muitas vezes o professor não consegue, em sua interação na sala de aula, perceber ou relacionar determinado comportamento com a vida social e econômica do aluno. Em todas essas situações, falta-lhe sensibilidade, saberes estéticos.

A formação estética pode contribuir bastante para a formação de um professor mais observador e mais reflexivo. O fato é que, de acordo com Freire (2014):

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu, em nós, paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper com esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. (p. 45)

O conhecimento sensível, apreendido pelos sentidos, pelas sensações, pode auxiliar o professor a mudar o foco do seu olhar sobre o objeto: não é a forma como o objeto se apresenta que realmente interessa, mas o significado que ele assume aos olhos de quem o vê. A concepção de que artista é aquele que vê o mundo e o retrata com fidelidade é a mesma que o professor utiliza quando olha a produção do seu aluno. Criou-se a ideia de que quanto mais próxima está a produção artística (um desenho, um texto, uma dan-

ça...) de espelhar o mundo, mais bela é. Um bom exemplo dessa situação vem de Martins (2011):

Assim, olha-se para a figura humana desenhada pela criança e apontam-se as faltas, por exemplo: as orelhas, a sobrançelha, os pés, os cinco dedos das mãos, etc. A falta indica o que se quer ver como figura humana “real”. [...] Não importa a falta de uma parte do corpo, mas seu movimento no espaço, a ação que faz, a sua idade, o que ela quer nos dizer, a sua expressividade... (p. 314, grifo da autora)

A formação estética visa proporcionar ao professor a capacidade de desprender-se do olhar centrado apenas no objeto, na forma, em detrimento do que esse objeto representa. Mais importante do que o objeto, a produção em si, é o sentido, o significado que a ele se atribui. Como cada pessoa interage de modo diferente com o objeto, então se produzem distintas interpretações dele, muitas delas até mesmo conflitantes, mas todas válidas. Os saberes estéticos auxiliam o professor a entender, aceitar e respeitar modalidades diferentes de pensamentos distintos dos seus. Isso significa dizer que a Estética pode mudar a relação entre professor e aluno.

A formação estética ensina o professor a entender, por exemplo, que a sua prática pedagógica envolve criação, beleza, conhecimento e expressão, portanto, é arte, de modo que, quanto mais conhece formas sensíveis de aproximação com a prática pedagógica, mais condição apresenta de desenvolver o seu trabalho rumo a uma educação libertadora.

Na perspectiva de Ribeiro (2014):

A experiência estética é desinteressada. É uma percepção sem propósitos práticos. É um encontro que produz uma espécie de emoção singular. É o prazer que se imagina que o contato com o objeto estético provoca. Um evento estético pode ser uma obra de arte, uma matéria escolar, uma teoria científica, uma paisagem da natureza. Na verdade, qualquer coisa pode ser experimentada esteticamente, seja ela originada da natureza ou construída pelo homem. (p. 22)

Com isso, o professor precisa aprender a ampliar a visão sobre o mundo, acerca de si, a respeito da realidade social e no que toca ao outro, ou seja, necessita de uma formação integral, vital para o entendimento de si e do outro, o que certamente contribuirá para o desenvolvimento de práticas educativas mais humanas.

O *fanzine* como recurso na formação estética de professores

A palavra *fanzine* surgiu da contração de duas palavras inglesas, *fanatic* e *magazine*, resultando numa expressão que pode ser entendida como revista do fã. O *fanzine* é uma espécie de revista amadora na qual o autor escreve o que quer, conforme anota Magalhães (2004):

O termo *fanzine* é a contração de *fanatic* e *magazine*, do inglês, significando *magazine do fã*. O *fanzine* é uma publicação independente e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa em fotocópias ou pequenas impressoras. É editado por fãs de alguma arte, personalidade, passatempo, gênero ou expressão artística, para um público aficionado. (p. 11, grifos da autora).

Fanzines podem se referir a espécies de revistas amadoras, nas quais a temática surge com suporte na paixão do autor por algum tema, possibilitando, assim, a exploração de textos diversos. Os *fanzines* surgiram em meio à ficção científica, mas, com o passar do tempo, foram envolvendo outras temáticas e, conseqüentemente, outros espaços.

O *fanzine* é uma produção de baixo custo, sem fins lucrativos, ou seja, os editores não sobrevivem da produção dos *zines*, desenvolvida pelos fanzineiros no tempo livre, pelo prazer de compartilhar informações.

Antes de iniciar a produção de um *fanzine*, é necessário pensar sobre o que escrever e qual a intencionalidade da escrita, bem como sobre o tema que vai nortear e ilustrar a produção, como ex-

plica Magalhães (1993): “O primeiro passo para se fazer um *fanzine* é escolher o assunto que se quer abordar e sua intencionalidade: música, quadrinhos, cinema, ficção científica etc.” (p. 63).

Fanzines geralmente são compostos por textos e imagens (podendo também conter apenas um ou outro). Nessas publicações, as imagens podem ser desenhos, fotos, recortes, colagens, tanto escaneados quanto xerografados, e os textos podem ser manuscritos, digitados, datilografados, implicando a existência de várias maneiras de se colocar as ideias nos *zines*. Relevante em sua produção, segundo Meireles (2010), é que, “Como toda obra pessoal, zine é um jogo de amar. Planejar e executar o plano de capturar o leitor, nem que seja nos cinco minutos que dure uma leitura enquanto se espera numa parada de ônibus.” (p. 99).

Os *zines* assumem o significado com base no que se escreve neles, ou seja, vão se transformando por meio de várias mensagens que podem ser propagadas e ressignificadas. Segundo Maranhão (2012), “Fazer *fanzines* requer atitude do sujeito que se submete ao desejo de dizer algo.” (p. 46). No ato de produzir um *fanzine*, o autor escreve o que pensa partindo de um desejo.

Na inteligência de Araújo (2017), “[...] o que caracterizaria um *fanzine* seria não apenas seu conteúdo crítico e pessoal, mas também sua ligação com expressões artísticas possíveis pelos sujeitos, seja pela sua forma física ou pelo seu conteúdo” (p. 33). A liberdade de criação de textos e imagens (ou sua combinação) faz crer que os *fanzines* são, sempre, veículos que permitem a expressão artística daqueles que os produzem.

O *fanzine* nasce de uma ideia que pode ser expressa em uma folha aberta a distintas possibilidades de tamanhos, de estética e de significados, de acordo com Maranhão (2012): “Não se pode esquecer que *zines* nascem em uma folha de papel em branco, superfície lisa, aberta a múltiplas experimentações.” (p. 64-65).

O *fanzine*, no espaço formativo docente, contribui para desenvolver nos professores a criatividade e o conhecimento de si e

do outro, pois na sua produção está expressa, com base na escrita de textos ou elaboração de desenhos, a singularidade do autor. É um recurso que proporciona ao observador conhecer a sensibilidade do autor e também atribuir variados significados ao que lê ou ao que vê nas imagens nele produzidas. É uma produção que suscita distintas visões com origem na subjetividade de quem o lê. Com o uso desse recurso, os autores escrevem seus discursos, produzindo, assim, o que pensam, o que sabem, passando, com isso, a ser não só receptores de informações, mas também produtores de conhecimento.

É interessante observar que, na produção de *zine*, os fanzineiros experimentam inteira liberdade quanto à escolha do tema, dos objetivos e da forma de expressão, caracterizando-se essa produção, portanto, pela espontaneidade. De acordo com Nascimento (2010):

Mais do que um formato, observo que este fazer possui uma estética própria que inspira um fazer pedagógico que não se prende a planejamentos, teorias e a um espaço institucionalizado. O fazer fanzine ensina sem intenção de disciplinar ou cobrar a repetição de conceitos ou regras, é um fazer espontâneo. (p. 45)

O *fanzine* pode ser produzido tanto individual como coletivamente. Quando é realizado em equipe, proporciona a interação com o outro, permitindo o exercício do respeito às opiniões dos colegas, ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade de aprender a ouvir o outro. Realmente, as interações das pessoas ganham maiores proporções quando elas têm a capacidade de saber ouvir o outro. Essa é uma das vivências que a produção de *fanzine* tende a proporcionar aos professores em sua formação.

A formação estética com o uso do *fanzine* é um possível caminho pelo qual o professor pode ampliar experiências pessoais e profissionais em relação à sua sensibilidade e à sua prática cotidiana, pois possibilita um olhar mais sensível em relação aos problemas educacionais. O próprio *fanzine* pode ser utilizado como fonte de

aprendizagem de saberes estéticos para o despertar da sensibilidade dos professores pelo fato de ser um instrumento dinamizador, com potencial para tornar a formação mais atraente. Desse modo, o uso de *fanzine* como recurso, instrumento de aprendizagem, é justificada pela sua capacidade de promover a autonomia, a criatividade, a criticidade e a sensibilidade estética dos professores.

A trilha metodológica da pesquisa

Neste estudo, a opção foi pela pesquisa-ação, que, de acordo com o conceito de Thiollent (2011):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 20).

A pesquisa-ação, de acordo com esse conceito, pressupõe a necessidade de mudança de um dado aspecto da realidade, mudança essa cuja intenção não se limite ao pesquisador, abrangendo também, e principalmente, os sujeitos envolvidos com a realidade. No caso desta pesquisa-ação, o objetivo foi ampliar a perspectiva de educadores, a sua sensibilidade em relação à prática pedagógica e ao relacionamento com o aluno, por meio da vivência de experiências estéticas. Fazendo-se um recorte das ampliações planejadas e executadas, destaca-se o aprimoramento do olhar dos professores em relação às produções intelectuais dos seus alunos.

A pesquisa em si foi desenvolvida por meio de cinco encontros, cada um dividido em momentos. No primeiro encontro, por exemplo, vivenciaram-se quatro momentos diferentes: sensibilização para que os professores presentes comprassem a ideia proposta; apresentação pessoal; produção de crachás; e relato oral de um fato marcante da sua vida.

No segundo encontro, os professores foram solicitados a materializar o relato oral da etapa anterior, utilizando para isso, livremente, a linguagem que quisessem, a exemplo da escrita, do desenho, da gravura e da colagem. Após a produção, os resultados foram colados em uma só cartolina, que foi exposta no quadro para que todos pudessem ver o que fez cada um. Diversos questionamentos foram feitos acerca do material exposto visando à construção, pelos próprios professores, de conceitos relacionados à Estética, como imaginação, criatividade, expressividade, ludicidade e autoria.

No terceiro encontro, fez-se uma introdução sobre o *fanzine*, distribuindo-se pelos professores *fanzines* já prontos para que mantivessem com essas publicações o primeiro contato. Em seguida, por meio do uso de slides, apresentou-se um resumo da origem, história, estrutura e finalidades dos *fanzines*, após o que os professores participantes foram solicitados a produzir um *fanzine* coletivo. Antes, porém, mostrou-se o passo a passo da confecção de um *fanzine* e disponibilizaram-se os recursos materiais necessários para a produção do mesmo.

O quarto encontro foi semelhante ao anterior, com a diferença de que os professores deveriam produzir *fanzines* individualmente.

No quinto encontro, denominado de momento dialógico de leitura dos *fanzines* produzidos, cada professor deveria interpretar o que cada colega tentou exteriorizar na sua produção. Isto é, o professor não faria a explicação do seu próprio *fanzine*, pois isso caberia a outro participante. Somente depois é que o autor do *fanzine* expressaria o que quis dizer com a sua produção, a fim de que se comparassem os dois olhares. Momento bastante feliz da pesquisa, porque visou sensibilizar os participantes para algo bastante importante em um relacionamento escolar: não há um só olhar sobre uma mesma realidade.

Resultados e discussão

Alguns recortes dos resultados da pesquisa foram bastante surpreendentes. Quando do momento da sensibilização dos professores da escola na tentativa de convencê-los a “comprar” a proposta, isto é, a participar da pesquisa, enfrentou-se inicialmente grande receio de que não aceitassem, pois, segundo alguns, as formações de que até então haviam participado não agregaram conhecimentos significativos para a sua prática. Ao final, sete professores aceitaram participar da pesquisa.

A confecção dos crachás foi um momento da pesquisa em que se pôde observar certos comportamentos e formas de pensar dos presentes que merecem destaque. Essa confecção ensejou momentos dialógicos entre os participantes de grande relevância para as finalidades da pesquisa, possibilitando, por exemplo, a captação do seu conhecimento prévio acerca de Estética, mesmo que não tenham feito nenhuma menção a essa palavra. A confecção de crachás tornou possível aos participantes uma aproximação individual e coletiva da experiência estética, sem a necessidade de que esse conceito lhes fosse dado a conhecer por terceiros.

Em um dado momento do diálogo iniciado com a confecção dos crachás, percebeu-se o quanto está enraizada nas mentes dos professores a associação entre beleza e perfeição, materializada por meio de uma situação em que uma professora pede a uma colega que escreva uma palavra em seu crachá porque tem uma letra mais bonita. Parece haver, nesse episódio, o desconhecimento de que a confecção do crachá envolve a utilização de elementos da sensibilidade não percebidos pelo participante. O foco e a preocupação centraram-se primordialmente na aparência visual do crachá, na impressão que o produto vai causar nos outros, desconhecendo ou ignorando, por exemplo, aspectos como as sensações de encantamento com o próprio nome, o prazer de confeccionar algo que faz lembrar a própria identidade, que aquele crachá carrega o nome

de alguém que tem história construída e em construção, que ama, odeia, diverte-se e chora, enfim, que se relaciona com o mundo. É possível que esse comportamento seja o mesmo que o professor adota diante das produções dos seus alunos em sala de aula: olhar centrado apenas no aspecto exterior das produções dos alunos, usando quase que exclusivamente a sensibilidade visual como referência de julgamento.

Quando do relato oral de um fato marcante da vida dos participantes, que poderia ser um fato pessoal, uma prática pedagógica ou uma experiência de vida escolar, um deles chamou a atenção. Uma das professoras destacou que, enquanto estudante do quarto ano do Ensino Fundamental, passou pelo constrangimento de não ver reconhecido pela sua professora um trabalho que fez com muita dedicação, atenção e carinho. A professora simplesmente olhou para o trabalho, fez uma crítica destrutiva, condenou-o e mandou que a aluna fizesse outro. Experimentou, portanto, uma experiência estética de estranhamento diante daquele fato tão desconcertante e negativo.

Esse relato aponta que a referida professora não utilizou elementos da sensibilidade, da Educação Estética em seu contato com a aluna. Não olhou para o trabalho de sua aluna com um olhar sensível, isto é, um olhar profundo, por meio do qual pudesse considerar todo o esforço realizado pela aluna no tocante à imaginação, à criatividade, à ludicidade, à expressividade e à autoria. Talvez esse não fosse o comportamento da professora se tivesse o hábito de privilegiar a sensibilidade em suas relações pessoais.

A produção coletiva de *fanzines* favoreceu bastante o exercício da dialogicidade, algo muito importante para a prática docente. Com essa atividade, os participantes puderam vivenciar a contribuição do *fanzone* para um bom trabalho em grupo, como também a relevância do diálogo na sala de aula. Dessa forma, conseguiram vivenciar a essência de um trabalho em grupo.

A produção individual de *fanzines* também foi muito interessante para o despertar da sensibilidade estética dos professores,

pois sentiram-se livres para escolher, criar e desenvolver temas em uma das linhas de trabalho disponíveis: divulgação, protesto, conteúdo de disciplinas escolares ou temas transversais e *biograficzine*. Foi interessante observar como os professores se sentiam maravilhados em poder expressar o seu pensamento livremente, em se ver autores das criações e em saber que a sua mensagem poderia chegar ao próximo sem a necessidade de passar pelo crivo burocrático de editoras. Uma importante conclusão de um professor foi de que toda produção intelectual comporta no mínimo dois olhares interpretativos: um do próprio autor, outro de quem vê. Isso revela ampliação da sensibilidade estética.

Os professores participantes da pesquisa não conheciam o *fanzine*, mas viram nessa publicação um recurso inovador bastante interessante para ser aplicado na sala de aula com os seus alunos em face das características que apresenta, pois contribui para promover a criatividade, a autoria, a arte e a sensibilidade dos alunos. Os professores, segundo seus próprios depoimentos ao final da pesquisa, afirmaram que a formação por eles vivenciada proporcionou de fato um aprimoramento do seu olhar em relação ao ambiente natural e social ao seu redor. A partir dessa formação, sentiam-se impelidos a mudar a sua relação com o alunado.

Considerações finais

Durante a realização de algumas atividades interativas, foi possível observar a influência social do conceito de beleza nas mentes dos professores, sempre associado a padrões socialmente definidos. Assim, bela é uma letra bonita, um desenho bem feito, uma dança bem executada, porque atendem às expectativas da sociedade.

Eis por que a professora pede à sua colega, na atividade de colocar o nome em um crachá, que o escreva em seu lugar, pois tem a letra mais bonita do que a sua. A preocupação excessiva com a aparência, com o visual, com o que o outro vai pensar da sua

produção pode acarretar consequências bastante negativas sobre a afirmação da personalidade das pessoas. No âmbito escolar, isso põe em risco a autonomia e o desenvolvimento crítico dos alunos.

Nesse contexto, fez-se uma intervenção associando beleza a produções e ações que causam prazer, produzem encantamento, nas quais o que está em jogo é a satisfação de manifestar o que se pensa e como se age. Belo é o que vai na mensagem e nas ações das pessoas, e não o que está contido na aparência do que é produzido. Essa intervenção contribuiu para ampliar nos professores participantes o seu conceito de beleza, na esperança de que o possam transpor para suas práticas pedagógicas.

Os encontros na formação foram todos praticamente direcionados para proporcionar o diálogo entre os participantes e, conseqüentemente, o entendimento acerca de alguma decisão a ser tomada. Os professores puderam sentir a importância do uso da sensibilidade nas tomadas de decisões individuais e/ou coletivas, algo que pode ser utilizado por eles no relacionamento cotidiano com os seus alunos.

O terceiro objetivo trabalhado foi “caracterizar saberes estéticos necessários à formação de professores, desenvolvidos em uma perspectiva dialógica”, no qual se procurou, por meio da materialização de relatos e da dialogicidade, fazer com que os professores exercitassem, entendessem e ampliassem o seu olhar em relação às imagens com as quais se defrontam constantemente na escola e na sociedade. Os professores foram descobrindo, por meio de sucessivas provocações e da dialogicidade, que por trás da simples produção de um crachá, por exemplo, estão implícitos importantes elementos da Estética, como imaginação, criatividade, ludicidade, expressividade e autoria, na maioria das vezes ocultados pela importância dada ao aspecto visual.

Acredita-se que a experiência estética vivenciada nos encontros dialógicos provocou em todos, pesquisadores e participantes, uma ampliação da sensibilidade, proporcionando novos conheci-

mentos no campo da Educação Estética, orientando para a importância de se diversificar os olhares sobre a prática pedagógica e, ainda por cima, dando a conhecer o potencial do *fanzine* como recurso didático inovador e possível de ser utilizado em sala de aula com sucesso. Além disso, restou também evidenciado que o *fanzine* se presta muito bem a cumprir papel político na conjuntura atual, pois poderá ser utilizado para o alcance dos mais diversos objetivos, a exemplo da divulgação de propostas por candidatos, denúncias e protestos. Nas escolas, isso poderia se transformar em um momento muito rico de debates e conscientização política, além de possibilitar o exercício da liberdade de expressão.

Pode-se afirmar que o estudo permitiu ressignificar as concepções dos professores participantes da pesquisa sobre saber estético desde os encontros dialógicos vivenciados, de modo que, após essa formação, as suas ações, comportamento e interações na sala de aula tendem a ser alvo de transformações, fundamentadas nos novos saberes adquiridos dialogicamente.

Referências

ARAÚJO, Yuri Amaral de Barros Coimbra de. **A experiência dos fanzines em sala de aula e seus reflexos na construção de novas formas de pensar**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/1868?show=full>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CAMPANI, Adriana. O currículo universitário na formação do professor. *In*: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (org.). **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em questão**. Fortaleza: Editora UFC, 2005. p. 17-36.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. (Coleção Prospectiva, v. 6).

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010. (Coleção Ágere).

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ISSE, Rosemeri. **Educação Estética**: uma ponte entre Schiller e Habermas. 2007. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13261/000640672.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 out. 2020.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MAGALHÃES, Henrique. **A nova onda dos fanzines**. João Pessoa: Marca da Fantasia, 2004.

MARANHÃO, Renata Queiroz. **Fanzines nas escolas**: convite à experimentação. Fortaleza: EdUece, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516>. Acesso em: 15 out. 2019.

MEIRELES, Fernanda. Zines em Fortaleza (1996-2009). In: MUNIZ, Cellina Rodrigues. **Fanzines**: autoria, subjetividade e invenção de si. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 98-120.

NASCIMENTO, Melissa Eloá Silveira. **Pedagozinando em sala de aula**: artes de dizer e pedagogias de fazer. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10532/1/Dissert_Melissa%20pre_ref_Bdtd.pdf. Acesso em: 2 out. 2020.

RIBEIRO, Joyce de Oliveira. **Educação estética e formação humana**: estudo de caso de uma escola Waldorf. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da

Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2014. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Joyce%20de%20Oliveira%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA E A PRODUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR

Bernadete de Souza Porto¹

Maria de Lourdes Tavares Magalhães²

Introdução

A problemática que norteia o desenvolvimento desta pesquisa está assentada no entendimento de que os saberes pedagógicos devem ser incluídos nos cursos que formam o professor universitário, isto é, o mestrado e o doutorado, e na dificuldade de se identificar o reconhecimento da importância e especificidade desses saberes para a docência nesse nível, considerando que nesses cursos há uma maior valorização da atividade de pesquisa em detrimento da atividade do ensino. Além disso, a ausência de uma formação pedagógica traz também uma outra problemática: a visão socialmente difundida de que somente o domínio dos conteúdos é suficiente para o exercício do magistério na universidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Compreende-se que somente o domínio dos conteúdos é incompatível com a complexidade da docência. Naturalizar a ação do professor/professora como se o saber ensinar estivesse automaticamente atrelado ao conteúdo, à pesquisa ou a um dom natural é negar o ensino como prática social, como categoria historicamente construída que define “objetivos sociopolíticos” (LIBÂNEO,

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC), Departamento de Teoria e Prática. Professora Associada II. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora de Pós-Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). bernadete.porto@gmail.com

² Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). lourdesmari05@yahoo.com.br

2011). Nessa perspectiva, evidencia-se que os saberes pedagógicos que os professores universitários utilizam no cotidiano do seu trabalho “[...] são muitas vezes os saberes da experiência vivida como aluno e não resultados de estudos, problematizações, reflexões sistemáticas, teorias estudadas e pesquisas” (ANASTASIOU, 2007, p. 22). Por outro lado, esses saberes são quase sempre “[...] permeados por noções simplistas, do senso comum, que significam aos docentes, muitas vezes, desde o *dom de ensinar*, passando por saber aplicar técnicas e métodos” (FRANCO, 2008, p. 132, grifos da autora).

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como ocorre a produção dos saberes pedagógicos no ensino superior. Já como objetivos específicos propõe-se a apresentar a Pedagogia universitária, suas características e especificidades; compreender o conceito de racionalidade pedagógica no contexto da docência universitária; e, por fim, investigar, segundo o método das narrativas docentes, como os professores universitários constituem seus saberes pedagógicos.

A metodologia adotada é a qualitativa. Para coleta dos dados empíricos utilizou-se o questionário de acordo com as orientações fornecidas por Gil (2008), o qual possibilitou a seleção dos sujeitos da pesquisa. Utilizou-se também a entrevista narrativa, conforme as orientações indicadas por Jovchelovitch e Bauer (2012). Para organização e interpretação dos dados oriundos da entrevista narrativa amparou-se na proposta de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011).

Após a breve explanação da problemática, dos objetivos e da metodologia que orientam o desenvolvimento desta pesquisa, já se pode debruçar na leitura da próxima seção.

A Pedagogia universitária

A Pedagogia universitária busca refletir acerca dos modos de ensinar e aprender no âmbito da universidade, além de ajuizar a

relação entre esse nível de ensino e o contexto social mais amplo. De acordo com Esteves (2008, p. 103), “[...] falar de pedagogia do ensino superior é, para nós, falar de ciência a ensinar e aprender, e de ciência sobre o ensinar e o aprender”. Para a autora, impõe-se como primeiro esteio dessa pedagogia o saber disponível para ser ensinado e para ser aprendido.

Essa problemática encontra-se posta na concepção de docência universitária expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 66, segundo o qual “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996). Entretanto, **preparação** não é o mesmo que **formação**, além disso, os cursos de mestrado e doutorado preparam o pesquisador e não o professor. Nessa senda, a formação do professor universitário, consoante Cunha (2006), é concebida tradicionalmente como atinente quase que exclusivamente aos saberes dos conteúdos de ensino das áreas específicas.

A mediação docente pressupõe a instauração da atitude de questionamento frente aos conteúdos ensinados, pressupõe ainda confrontá-los e compreendê-los como instâncias historicamente determinadas. Assim, é necessário trabalhar numa perspectiva investigativa, estabelecendo relação entre as diversas disciplinas e a realidade social na qual estão inseridos professores e alunos. Ao tratar da mediação didática, D’Ávila (2012) recorre ao conceito de mediação cognitiva proposto por Vigotski. Segundo a autora, para Vigotski a mediação cognitiva está ligada à relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Isso significa, conforme se pode compreender, que “[...] a apreensão inteligente do objeto de conhecimento não pode ser imediata, mas mediada pela operação mental do sujeito que o conceitua” (D’ÁVILA, 2012, p. 19). Desse modo, é por meio da operação mental do sujeito na busca pela constituição de significados para o que aprenderá que está situada a mediação didá-

tica realizada pelo professor. A autora explica, ainda, que aprender envolve dois processos, um ligado ao sujeito, que estabelece significados para aquilo que aprende (mediação cognitiva), e outro ligado ao professor, que regula e organiza essa elaboração, dando-lhe forma, apontando os caminhos possíveis e procurando tornar o objeto do conhecimento compreensível ao sujeito (mediação didática). Pode-se, a partir desse entendimento, elucidar que

A mediação didática, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. Depende, pois, de uma relação de caráter psicopedagógico estabelecida entre professor e seus alunos e de uma relação didática estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre esse mesmo professor e os objetos do conhecimento. (D'ÁVILA, 2012, p. 20)

Nessa mesma direção, Therrien (2010a) acentua que a mediação pedagógica se desenvolve na interação comunicativa de professores e alunos, oportunidade em que o professor transforma os conteúdos de ensino para torná-los acessíveis aos aprendizes. Dessa forma, a mediação pedagógica envolve a relação intersubjetiva entre os sujeitos e se manifesta mediante a linguagem como ação comunicativa e dialógica, contribuindo para a realização de “[...] aprendizagens significativas produtoras de sentidos e significados, ou seja, de novos contornos de saberes para o aprendiz” (p. 5).

Uma formação pedagógica então só pode ser articulada mediante o estudo do saber pedagógico mobilizado pelos professores no cotidiano de suas práticas em sala de aula. Logo, “Iniciar pelas questões que a prática de sala de aula nos coloca é um bom caminho. Elas são inúmeras e nos darão ‘alimento’ para uma boa caminhada na profissão de professor.” (ANASTASIOU, 2007, p. 24). Porto e Dias (2013, p. 57) ressaltam

[...] a importância de que os docentes se debrucem sobre a própria experiência de ensino e conjuntamente, com seus pares, busquem imprimir sentido à experiência vivida den-

tro e fora da sala de aula; registrar, refletir e pesquisar sobre a prática docente; documentar e sistematizar a experiência de ensino, conhecendo e investigando o Aprender e o Ensinar.

Salienta-se que a formação do professor do Ensino Superior precisa romper com o modelo de racionalidade cognitivo-instrumental centrado no diálogo subjetivo, monológico e na perspectiva meramente técnica, expressa na concepção de que o professor universitário necessita apenas do domínio do conteúdo da sua área para exercer a docência. E quais são os princípios fundamentais que orientam esta formação? Therrien (2006) responde a essa indagação, indicando os princípios que seguem: a) o conhecimento e compreensão do seu universo social; b) o domínio de saberes múltiplos e heterogêneos; c) a dialética teoria/prática; d) o exercício da reflexão; e) a prática da pesquisa; f) a intersubjetividade; g) o trabalho cooperativo; h) a competência regulada pela autonomia profissional; e i) a ética de uma profissão que se caracteriza pelo domínio de saberes próprios e que tem na sua identidade as marcas desses saberes. Volta-se a enfatizar o fato de que a docência, como atividade complexa e como prática social, não pode ser orientada por uma razão meramente instrumental e normativa, que desconhece o conteúdo epistemológico, político e ético da ação de ensinar.

A racionalidade pedagógica

Há diferentes modos de ensinar e de compreender o ensino e diferentes teorias da Educação. Cada teoria tem um modo particular de sistematização da diretividade expressa nos objetivos, dos conteúdos, de avaliação e de planejamento do ensino, o que concorre para a transmissão-assimilação do saber produzido pela humanidade. Therrien (2010b), ao definir racionalidade, acrescenta que ela se refere ao modo como cada sujeito ou grupo de pessoas articula seus saberes e conhecimentos em busca da compreensão

dos fenômenos do mundo e das leis que regem a vida social. Ou seja, é munido da racionalidade que o ser humano projeta uma nova ação, justificando seu modo de ser e de agir, seus objetivos e os meios necessários para alcançá-los. Para o autor, ela pode também ser definida como um conjunto de saberes que o professor constitui no cotidiano do seu trabalho. Compreende-se, desse modo, que

A racionalidade do ato pedagógico congrega elementos e saberes objetivos/científicos, sociais/culturais e institucionais/subjetivos adquiridos na formação, na prática profissional e no mundo vivido os quais são transformados e integrados pelo saber de experiência no decorrer da ação. Trata-se de uma racionalidade complexa que os padrões da lógica instrumental não podem cercar. (THERRIEN, 2010a, p. 4)

Por ser uma racionalidade que baseia a ação do educador em sala de aula, ela sinaliza para a compreensão de uma epistemologia da prática, a qual pode ser definida como um estudo científico acerca da prática docente, o que pressupõe a valorização do pensar e do sentir do professor, ou seja, suas crenças e valores como sendo aspectos importantes para a compreensão do seu fazer. Como indica Therrien (2010b), a epistemologia da prática permite revelar os saberes que fundamentam as ações desse profissional, ao mesmo tempo em que procura compreender como esses saberes integram a identidade do mesmo.

Desse modo, o conceito de racionalidade nem sempre é único, podendo ser aplicado em vários contextos comunicativos. No entanto, partindo-se de um conceito mais geral, pode-se definir a racionalidade como a capacidade do ser humano de exercer sua razão, isto é, de compreender o mundo, de decifrá-lo e também de transformá-lo. Para Martinazzo (2005), a racionalidade integra os modos de pensamento dos seres humanos, ou seja, os conceitos, as razões e os princípios que sustentam os discursos, tornando estes coerentes e válidos. Além disso, todas as manifestações criativas da cultura, bem como as inovações e os avanços da Ciência e da

Tecnologia são realizações que comprovam e eficácia da racionalidade humana. A esse respeito Martinazzo (2005, p. 113) assim se expressa: “Por racionalidade, portanto, podemos entender como o homem percebe, interpreta, compreende e pronuncia o mundo da vida nos mais diferentes momento e aspectos.”

O que é, então, racionalidade pedagógica? Pode-se dizer que é a racionalidade fundante do ato pedagógico, isto é, da ação docente. Ela integra, portanto, conceitos, discursos, teorias e práticas subjacentes à ação de ensinar, bem como as razões que justificam as decisões tomadas pelo docente, os motivos que o levam a agir de determinada maneira.

Dessa maneira, a racionalidade pedagógica está fundamentada na Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo. Compreende-se, portanto, a ação pedagógica intersubjetiva como prática de mediação de saberes e de formulação coletiva de significados. Entende-se que o papel do professor é o de difusor do conhecimento historicamente acumulado. O que ele sabe não é para ser guardado e silenciado, mas para ser difundido, propagado. Portanto, a competência de propagar esse conhecimento situa-se além do domínio dos conteúdos de uma determinada área, uma vez que a mediação pedagógica exige que o docente transponha esses conteúdos para uma situação de ensino-aprendizagem, tornando-os acessíveis aos aprendizes. Como bem ensina Therrien (2010b, p. 5, grifos do autor),

A relação intersubjetiva entre docente e aluno se manifesta através da linguagem como ação comunicativa e dialógica tendo por objeto aprendizagens significativas produtoras de *sentidos e significados*, ou seja, de *novos contornos de saberes* para o aprendiz; revela-se o docente como sujeito hermenêutico e epistêmico, dimensões inerentes à reflexividade do sujeito em ação.

O papel de difusor de conhecimento abrange também a dimensão ético-política da ação do professor, para a qual Therrien

(2010b) chama atenção quando explica que a intersubjetividade do diálogo gerador da aprendizagem influencia e transforma a identidade não somente de quem ensina, mas também de quem aprende, resultando em que “Essa dimensão de ação do sujeito mediador revela ao mesmo tempo sua responsabilidade social e a importância humana do seu trabalho.” (p. 9).

Segundo o referencial da racionalidade pedagógica, a aprendizagem é resultante de uma ação comunicativa engajada. O encontro intersubjetivo entre professores e alunos é profícuo porque no reconhecimento das distintas modalidades de saberes que permeiam o âmbito da família, da escola e da sociedade contemporânea, o professor contribui para a emancipação crítica dos sujeitos. Nessa mesma direção, consideram-se do mesmo modo esclarecedoras as palavras de Therrien (2010c, p. 8-9) quando este assinala que

A ação comunicativa, indiscutivelmente presente nos processos educacionais, constitui fator de referência na gestão dos espaços de aprendizagem como ambientes para diálogo e encontro de sujeitos reunidos pela busca de entendimentos em torno de conteúdos de estudo.[...] A intersubjetividade dialógica é o espaço de acesso aos saberes no ensino, de descoberta das concepções/saberes do “outro” e, portanto, da aprendizagem, tanto de “conteúdos/matérias” de ensino como de saberes do convívio cotidiano.

Efetivamente, compreende-se que é no diálogo construtor de conhecimentos e de reconhecimento dos saberes dos educandos que o ensino se torna um caminho para a formação crítica e emancipatória das pessoas. Logo, o princípio da criticidade só pode ser vivenciado na intersubjetividade, isto é, no confronto entre os diferentes repertórios de saberes. A razão monológica, centrada no diálogo consigo mesmo, nega a crítica transformadora e o confronto entre as diversas concepções de mundo e os diversos saberes, nulificando a principal função do ensino, que é contribuir para a socialização do saber elaborado e para a formação de seres críticos, conscientes de suas tarefas históricas.

A produção de saberes pedagógicos na universidade

A pesquisa baseia-se em estudo desenvolvido com docentes de universidade pública da região do Cariri-CE, em 2018, mediante a aplicação de questionário e realização de entrevista narrativa conforme orientam Jovchelovitch e Bauer (2012). Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Elas foram realizadas na Universidade Regional do Cariri (Urca) no dia e na hora marcados por cada professor e tiveram início com a leitura e assinatura de um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)”, o qual solicitava a participação voluntária do professor na pesquisa, assim como autorização para o uso do gravador como instrumento de registro e para a publicação dos dados oriundos da pesquisa. Para a análise dos dados coletados na entrevista, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011), buscando cumprir as três fases de análise propostas pela autora francesa.

O objetivo da aplicação do questionário foi a caracterização dos sujeitos. Do total de 38 professores, apenas 19 responderam ao questionário, pois os demais estavam afastados ou eram professores substitutos, não atendendo aos critérios de seleção previamente estabelecidos. Destes, seis optaram por continuar na pesquisa, com disponibilidade para descrever suas ações pedagógicas e visão de educação, formação docente e ensino. Eles foram identificados pela palavra “professor ou professora” e assim nomeados: professora 9, professor 10, professor 11, professora 12, professora 13 e professor 14.

No tocante ao perfil de formação e atuação profissional dos participantes, obteve-se que cinco professores são licenciados em Pedagogia e um em Educação Física. Todos são certificados como especialistas e três são mestres e doutores em Educação. O tempo de docência universitária é de 17 anos para três docentes e 24, 27 e 31 anos para os demais.

Em relação ao objetivo da pesquisa, passa-se a seguir a demonstrar como os professores pesquisados estabelecem a relação entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos, desvelando a racionalidade pedagógica docente. Adianta-se que uma das principais características da docência na universidade é a de produção de saberes pedagógicos à medida que se investiga sua própria prática, e tem o ensino e a aprendizagem como objeto de investigação. Assim, apropriar-se dos estudos já realizados por pesquisadores da área, bem como realizar pesquisas com os estudantes sobre a prática dos professores na sala de aula constitui, para os entrevistados, o eixo central para a produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior. Nesse sentido, inicia-se a análise com a transcrição de dois trechos da narrativa da professora 13, nos quais trata desse tema:

Na minha opinião a pesquisa articulada ao ensino, quer dizer, eu acho que o ensino superior ele deve ter, ele deve ter a pesquisa como base do ensino. Eu acho que se o ensino superior é... Acertar esse impasse, essa sintonia entre pesquisa e ensino... Uma pesquisa não é... Burocrática, acadêmica, mas uma pesquisa que trate, que traga pra dentro da instituição a real, a realidade da escola suas problemáticas, no caso nosso da formação, que trabalhamos com formação de professores... [...] Associar a pesquisa ao ensino para que o aluno possa se graduando, se formando [para] ele conhecer através dos estudos, dos diagnósticos a realidade que ele tem que apresentar encaminhamentos, que ele tem que apresentar soluções, que ele tem que apresentar caminhos para solução. (2018)

Fica evidente na primeira parte da narrativa dessa professora o fato de que a pesquisa sobre o ensino e a escola é uma via de produção dos saberes pedagógicos na universidade, principalmente nos cursos de formação de professores. Conforme seu próprio relato, essa pesquisa deve mostrar para formandos e formadores a realidade e as problemáticas da escola, para que possam, com suporte na análise dessas questões, produzir os saberes pedagógicos.

No segundo trecho a professora foi mais enfática, afirmando que a constituição do saber ensinar não pode prescindir de uma investigação sistemática acerca da realidade escolar e do cotidiano dos professores.

No cerne dessa discussão, infere-se que o cotidiano do trabalho docente é, por excelência, um espaço de produção dos saberes pedagógicos, pois esses estão imbricados na interação que se estabelece de professores com alunos e nas soluções encontradas pelos docentes para o (re)direcionamento das situações de ensino e aprendizagem. Assim, é analisando, investigando e problematizando a prática pedagógica daqueles que já exercem o magistério que os docentes compreendem o que é ensinar, que apreendem a complexidade desse processo e produzem conhecimentos mediante o confronto entre a teoria e a prática. Desse modo, a pesquisa mostra-se como ação contextualizada, capaz de possibilitar o acesso aos saberes pedagógicos já disponíveis, elaborados pelos professores mais experientes, e também a produção de outros saberes. Consiste, assim, em espaço de reflexão sistemática sobre o ensino, compartilhamento de experiências, inovação pedagógica e de socialização da cultura docente, contribuindo para a produção dos saberes pedagógicos tanto por parte daquele que está “formando” quanto por parte daquele que está sendo “formado”. Conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 86, grifos do autor),

Para isso os processos de formação da docência no ensino superior poderão contribuir não apenas pondo à disposição dos educadores as pesquisas sobre a atividade docente na universidade (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas também procurando desenvolver com eles pesquisas na realidade institucional, com o objetivo de prepará-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência.

Nessa perspectiva, na esteira do afirmado pelas autoras em destaque, “Pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realiza-

da com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 196). Evidenciou-se essa mesma compreensão na narrativa do **professor 10**, ora transcrita:

Ser professor no ensino superior é... ter a oportunidade de contribuir com a construção do conhecimento, no caso da licenciatura para o futuro professor, fundamentado na pesquisa, que se traduz em investigação, na busca constante pela fundamentação do saber fazer e... uma... grande tarefa de trazer para um âmbito mais sistematizado as questões que se apresentam no dia a dia da realidade do ensino, problematizá-las, buscar pensar situações que contribuam para possíveis problemas e devolver isso em forma de prática, em forma de ação concreta e direta nas salas. É isso! (2018)

Conforme o entendimento do **professor 14**, a produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior só se efetiva no momento em que a prática docente é tomada como objeto de investigação. Eis a transcrição da sua narrativa acerca desse assunto:

[...] pra gente construir esses saberes teria que a gente ir lá em campo, conversar com aquelas pessoas que estão trabalhando diretamente com aquelas crianças, por exemplo, no caso da educação infantil, entrevistar professores né? Conversar, dialogar, conhecer os professores para saber realmente o que está acontecendo aí. Ai sim eu trazia a prática dos professores, voltaria para a universidade em forma de saber, porque? Porque era uma construção do cotidiano daqueles professores... (2018)

Desse modo, sabe-se que a pesquisa na universidade, como espaço de produção dos saberes pedagógicos, busca, sobretudo, revelar os significados que os professores atribuem às próprias ações, os saberes que são mobilizados por esses profissionais quando enfrentam situações adversas no ensino e as teorias que lhes servem de fundamentos. No núcleo dessa discussão, infere-se a ideia de que pesquisar o processo de ensino na perspectiva de produção dos

saberes pedagógicos no contexto do Ensino Superior é muito mais do que observar como ele acontece e coletar dados que deverão ser elucidados pelas teorias. É, além disso, ser partícipe desse processo, compreender como os professores pensam, como justificam suas ações, como transformam suas concepções teóricas em práticas pedagógicas capazes de viabilizar a aprendizagem dos alunos e, em seguida, trazer tudo isso para a sala de aula, objetivando a reflexão, o confronto entre a teoria e prática, bem como a produção de conhecimentos. Analisa-se agora a fala da **professora 12** quando expõe o seguinte argumento:

[...] fica muito claro que o eixo das nossas características pro magistério é a gente ter o ensino focado, centrado na pesquisa, sabe? É impossível ser professor, você ler livros e fazer aulas com seus alunos, aulas expositivas somente com o livro. Eu acredito que uma das características é a gente tá sempre estudando, a qualificação necessária das titulações, estudar aquilo que esteja ligado, relacionado às disciplinas que você leciona, ao currículo do curso que você tá trabalhando, à realidade educacional e à realidade local onde a instituição tá inserida, né? *Trabalhar com foco na pesquisa, porque a pesquisa é que vai te permitir ler coisas novas, te exigir que você tenha... Fazer trabalhos novos, dar respostas à sociedade, ter uma aula mais dinâmica com os alunos pra que eles possam entender porque ler, porque o conhecimento, porque que é importante realizar seus saberes, né? Então assim, a pesquisa pra mim ela sempre foi fundamental pra eu poder pensar minha prática diferenciada e ter todos os dias coisas novas e atualizadas pra trabalhar em sala de aula.* (2018)

A importância que essa professora atribui à pesquisa revela muito claramente como essa atividade pode ser relevante no que concerne à produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior, especialmente quando afirma que a pesquisa lhe possibilita o despertar para a docência nesse nível de ensino, bem como pensar sobre a própria prática e desenvolver aulas mais dinâmicas, fornecendo-lhe “[...] coisas novas e atualizadas pra trabalhar em sala de aula” (Professora 12, 2018).

Acrescenta-se, ainda, que a pesquisa, como espaço de produção de saberes pedagógicos, poderá ser vivenciada na universidade se professores e alunos considerarem o processo de ensinar e aprender como atividade permanente de investigação. Como já foi explanado, os saberes docentes só se constituem na prática. Desse modo, a pesquisa poderá possibilitar o contato com a prática e esta, ao ser analisada e problematizada pelas teorias da Educação, dará origem ao que se chama de saberes pedagógicos.

Por último, apresenta-se a narrativa da **professora 9** quando salienta que um dos saberes essenciais para o desenvolvimento da docência universitária é o da pesquisa. Veja-se como ela se expressa sobre esse assunto: “Um outro saber importante é o que diz respeito à questão da pesquisa e da produção do conhecimento, porque não basta você se apropriar daquilo que já existe na sua área, é preciso buscar mais” (2018). Entende-se que esse “buscar mais” é não somente se apropriar do conhecimento disponibilizado pelas teorias da Educação, mas também problematizá-lo por meio da pesquisa, percebendo como se apresenta no cotidiano da sala de aula, objetivando a produção dos saberes sobre o ensino.

A racionalidade pedagógica possibilita compreender que a docência no Ensino Superior, enquanto espaço de produção dos saberes pedagógicos dos professores, tem a epistemologia da prática docente como a sua principal fonte de investigação. Assim, a epistemologia da prática busca revelar os saberes produzidos pelos professores no cotidiano da sala de aula, compreendendo como eles são constituídos e quais as racionalidades que lhes são subjacentes, como informam Therrien e Nóbrega-Therrien (2009, p. 3):

[...] uma epistemologia da prática tem a finalidade profícua de revelar estes saberes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas atividades do trabalho, assim como o papel que desempenham no pro-

cesso de trabalho e identidade profissional. Como campo de pesquisa, a epistemologia da prática pode evidenciar, por exemplo, o paradigma epistemológico no qual os professores fundam seu trabalho e, por extensão a racionalidade pedagógica de suas ações educativas.

É, portanto, mediante a pesquisa sobre a epistemologia da prática docente, em confronto com a realidade do ensino, que os professores universitários, juntamente com seus alunos, serão capazes de produzir saberes e elaborar novas concepções sobre o ensino, ressignificando as teorias e formulando práticas pedagógicas inovadoras. Nesse contexto, a pesquisa se impõe como “princípio científico e educativo” (THERRIEN, 2010b), como um princípio que deverá orientar a ação de ensinar e aprender, capaz de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem significativa, tanto para o formando quanto para o formador.

Salienta-se, do mesmo modo, que a dinâmica de produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior não poderá ser guiada por uma racionalidade cognitivo-instrumental e meramente técnica, mas sim por uma racionalidade igualmente pedagógica, crítica e dialógica. Como elucida Therrien (2012, p. 120), “[...] uma racionalidade situada, cultural, histórica e científica atenta às múltiplas vozes e faces da humanidade contemporânea”.

Considerações finais

Compreende-se que a universidade deve ser um espaço de formação pedagógica dos professores que nela trabalham e que essa formação não pode ser concebida como uma responsabilidade individual de cada docente. Acrescenta-se que a ausência de uma formação pedagógica, **tanto no contexto dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado quanto no contexto das universidades onde os professores lecionam**, decorre, em parte, de uma concepção ainda muito arraigada no contexto da pe-

dagogia universitária, a qual parte do pressuposto de que o domínio dos conteúdos das áreas específicas seria suficiente para o desenvolvimento da docência no Ensino Superior.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da inserção dos saberes pedagógicos adquiridos pelos professores no exercício de sua prática docente nos cursos de formação do professor universitário, que mais valorizam a atividade investigativa do que a própria atividade de ensino.

Analisando-se de que modo ocorre a produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior, evidenciou-se que a pesquisa é uma das principais vias para esse fim. No entanto, sob a óptica da racionalidade pedagógica, entende-se que a pesquisa deixa de ser um instrumento acrítico, ou ação restrita à atividade individual e sistemática de elaboração de projetos, cuja função é apenas produzir resultados descontextualizados, e passa a ser entendida como um instrumento de compreensão do trabalho que é desenvolvido em sala de aula. Torna-se, ao mesmo tempo, um método de ensino e uma via de produção dos saberes docentes. Como método de ensino, contribui para a efetivação de uma aprendizagem ativa em oposição à aprendizagem passiva. Já como via de produção dos saberes docentes, capacita os educadores para que possam refletir sobre a própria prática. Vista por este prisma, pode ser entendida como ação comunicativa que conduz professores e alunos no processo de geração de saberes e na construção de significados.

Pesquisar sobre os saberes pedagógicos representa uma ação por demais relevante, um compromisso político e social. Ademais, entende-se que uma educação de qualidade não pode ser estabelecida sem a participação dos professores, sem o reconhecimento da importância que esses profissionais assumem para a consolidação de uma sociedade democrática e igualitária.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Saberes pedagógicos e saberes científicos na formação inicial do licenciado e do bacharel. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 7-27, jul./dez. 2007. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosulvirtual.com.br/materiais/disc_POS/sepes/un_3/ampliando_conhecimentos.pdf. Acesso em: 10 nov. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Rev. Bras. Educ.**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DXcxqSxXBNRv7P-4cX7QDBnb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2016.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 15-30. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ESTEVEVES, Manuela. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p. 101-110, set./dez. 2008. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/122/202>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 90-113.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares. **Os saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri /URCA: um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes**. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36418/3/2018_dis_mltmagalhaes.pdf. Acesso em: 8 jul. 2019³.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Carmargo. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PORTO, Bernadete; DIAS, Ana Maria Iorio. Desenvolvimento da docência em nível superior: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes. *In*: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 55-64.

³ O presente artigo é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada *Os saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri/URCA: um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes*, de autoria de Maria de Lourdes Tavares Magalhães, orientada pela professora doutora Bernadete de Souza Porto, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza-CE, no ano de 2018.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75/71>. Acesso em: 20 out. 2017.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Formação para além do ensino na docência universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã. *In*: SALES, José Albio Moreira; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2009. p. 99-107.

THERRIEN, Jacques. Autonomia, saber da experiência e competência no contexto da ética do trabalho docente. *In*: CARVALHO, Antônia Dalva França (org.). **Conversas pedagógicas: reflexões sobre o cotidiano da docência**. Teresina: EDUFPI, 2010a. v. 1. p. 43-54.

THERRIEN, Jacques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 307-323. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

THERRIEN, Jacques. Intersubjetividade e aprendizagem: a apreensão de saberes, sentidos e significados subjacentes à racionalidade pedagógica. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE): Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010c. p. 1-10.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. *In*: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 109-132. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Introdução

O presente artigo apresenta caráter teórico e bibliográfico. Seu objetivo central é problematizar a relação existente entre a forma de pensamento do cotidiano e as formas de pensamento que são geradas pelas objetivações superiores. Opota-se, em atenção à exigência dada pelo próprio objeto, pela leitura imanente de partes da *Estética* de Lukács, o que caracteriza a exposição como teórica e bibliográfica. A redação subdivide-se em quatro partes articuladas entre si. Além da presente introdução, desenvolve-se o artigo em dois subtópicos que, ao final, complementam-se com as notas conclusivas.

Embora o cotidiano como categoria filosófica seja ainda pouco estudado, como denuncia Silva (2011), não se pretende aqui debater com profundidade o cotidiano². A intenção específica des-

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (Feclesc/UECE). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). derivaldo.santos@uece.br

² Pedimos desculpas antecipadas por uma nota tão longa, no entanto, sua revelação aclara sua importância e justifica a necessidade. Como registra Lukács (1966a) no *Prólogo da Estética*, foi Agnes Heller quem leu o texto antes de sua publicação; para ser mais exato, durante sua redação. Diz ele: “Não queria entregar ao público este livro sem manifestar meus agradecimentos [...] à senhora Agnes Heller, que foi lendo meus manuscritos durante a redação e cuja ajuda e crítica foi muito benéfica para o texto definitivo.” (p. 29). A entrevista que Heller concedeu a Francisco Ortega permite-nos compreender melhor os posicionamentos posteriores da filósofa sobre seus escritos produzidos na Escola de Budapeste. Ao receber a seguinte indagação de seu entrevistador: “A senhora vê boa parte de sua obra como uma tentativa de renovação do marxismo. Como esse projeto foi concebido e como a senhora o avalia?”, a filósofa, antes de avaliar seus escritos da década de

ta comunicação consiste em articular a forma de pensar da cotidianidade com as formas superiores de objetivações. Para que se possa debater de modo devido tal relação, inicia-se pelas sugestões marxianas recomendadas por Lukács. Esse autor, na *Grande Estética*, toma como base o que denomina de “umas breves sugestões” de Marx. De acordo com o que expõe o marxista húngaro, o pensador alemão distingue três períodos essenciais da divisão social do trabalho. (LUKÁCS, 1966a).

O primeiro caracteriza-se pelas primeiras formas do trabalho, de tipo animal e instintivo, que funciona como estágio prévio de desenvolvimento para a simples e pouco articulada circulação de mercadorias. No segundo, o trabalho é profundamente vinculado às capacidades pessoais dos trabalhadores. O filósofo húngaro denomina essa fase, com Marx, de período do artesanato, em que há certa proximidade entre arte e artesanaria. Nesse estágio, tem lugar um desenvolvimento do trabalho em nível mais amplo do que o

1960, bem como opinar sobre o marxismo hoje, contextualizou sua resposta dizendo: “Nos anos [19]60, houve barulho sobre o renascimento do marxismo de Lukács. Na compreensão dele, seria necessário abandonar o chamado marxismo oficial do regime soviético e voltar ao próprio Marx, a fim de se construir uma espécie de marxismo filosófico, autêntico. E aí residiu o problema do renascimento do marxismo. Todos nós da ‘Escola de Budapeste’, acreditávamos que éramos parte e tínhamos uma parcela de responsabilidade sobre o renascimento do marxismo. De certo modo, fizemos o que achávamos ser importante. **Eu adorava a idéia de escrever sobre cotidiano.** Um amigo meu, Markus, escreveu sobre antropologia marxista; Vajda, sobre pintura e Husserl. Entretanto, todos nós acreditávamos que, de uma forma ou de outra, uma vez que pertencíamos à escola de Lukács estaríamos contribuindo para o renascimento do marxismo.” (HELLER, 2002, p. 39, aspas do original, negritos nossos). A sequência da resposta permite a esta exposição inferir que os estudos de Agnes Heller feitos naqueles anos sobre cotidiano com base no pensamento de Lukács, para ela própria, hoje, já não valem mais nada: “é pura subjetividade”: “Hoje tenho a seguinte posição: não acredito mais em renascimento do marxismo, pois não acredito mais no próprio marxismo. Não acredito mais em qualquer ‘ismo’. Não precisamos mais de ‘ismo’ no mundo moderno. Tendo em vista que a filosofia se tornou subjetiva, não apenas o marxismo, mas qualquer tipo de ‘ismo’ se tornou ultrapassado. As coisas que escrevemos naquela época eram diversificadas e variavam em qualidade. Algumas ainda acho interessantes e não as criticaria por completo. Existem escritos daquele período com os quais ainda concordo e outros em que não acredito mais”. (p. 39, aspas do original).

atingido anteriormente e menos complicado que o que será alcançado no terceiro (LUKÁCS, 1967a).

Por fim, o terceiro estágio, que apenas pôde surgir sobre o desdobramento histórico do segundo período, registra a variedade da economia mercantil desenvolvida pelo capitalismo. É nesse estágio que a irrupção da Ciência e sua aplicação ao trabalho produz transformações decisivas no âmbito da produção de mercadorias. Nessa fase, o trabalho passa a determinar-se primariamente pelas forças somáticas e intelectuais do trabalhador. Esse é o período, denominado por Marx no *Capital*, do trabalho maquinista, de crescente influência da Ciência no trabalho (MARX, 1996).

A divisão social do trabalho, desse modo, fornece o aporte teórico-metodológico que possibilita uma adequada distinção entre as categorias: cotidiano, Ciência e Arte. Sobre o entendimento do desenvolvimento da divisão social do trabalho, mesmo que de modo preliminar e especificamente para as necessidades do presente artigo, assume-se o seguinte pressuposto lukacsiano: o pensamento cotidiano tem como base o trabalho humano e é do solo da cotidianidade que brotam as objetivações superiores (LUKÁCS, 1966a).

A opção pela ontometodologia materialista, adotada por esta exposição, justifica-se uma vez que a Ciência e a Arte são complexos sociais fundados pelo trabalho e possuem o cotidiano como solo comum de nascimento. Em consequência desse fato, a germinação de cada um desses complexos, com suas distintas peculiaridades, dá-se por sobre a divisão social do trabalho.

Do entendimento de que o trabalho é quem garante a vida humana, o ponto inicial da presente reflexão é delinear, de maneira abreviada, o comportamento cotidiano do sujeito humano. Lukács (1966a) indica que se comparamos a cotidianidade com um grande rio, podemos dizer que da cabeceira de onde saem as águas desprendem-se os reflexos da Ciência, da Arte, da religião, entre outras formas superiores de recepção e reprodução da realidade. Ao se

desprenderem do cotidiano, tais formas, guiadas por suas finalidades sociais específicas, diferenciam-se entre si até atingir, nessa especificidade, sua forma puramente diferenciada.

Quando essa constituição diferenciada alcança o patamar de uma objetivação superior, os seus efeitos autênticos desembocam novamente na correnteza da vida cotidiana e, em consequência da eficácia de tais efeitos, passam a influenciar a vida dos homens e mulheres que agem na cotidianidade. Essa dialética mostra como a esfera cotidiana enriquece constante e crescentemente com os resultados plantados no dia a dia, mas que são alçados a patamares superiores de objetivação, e quando seus resultados retroagem sobre as necessidades cotidianas práticas, dão lugar a novas questões e novas exigências, criando uma gama de novas ramificações que alimentam, por sua força imanente, as formas superiores de objetivação.

Por sobre esses pressupostos, estudar-se-ão com mais atenção as inter-relações entre os resultados da Ciência e da Arte e as necessidades sociais que despertam tais resultados, ou seja, analisar-se-á como o cotidiano cria o ambiente que origina o complexo científico e o artístico e, ao mesmo tempo, retroalimenta-se das formas superiores de objetivação.

Para atender a essa intenção, teremos que debater a relação entre o trabalho e o reflexo. Estando clara essa relação, retomaremos a tematização acerca das objetivações superiores. Com tal planejamento atendido, a comunicação terá como analisar a relação existente entre as formas de pensamento da cotidianidade e os complexos científico e artístico.

Trabalho, reflexo e objetivações superiores: a base do adequado tratamento

Como ficou claro que as objetivações superiores têm nascimento no cotidiano e que este se organiza sobre a divisão social

do trabalho, há, conseqüentemente, entre essas formas superiores de pensar e o trabalho uma dependência dialética na forma de autonomia relativa, em que a prioridade recai sobre o complexo econômico. Por isso, para que a exposição possa ganhar clareza na explicação de seus objetivos, precisa debater a relação existente entre o trabalho e o reflexo da realidade que, por sua vez, brota do trabalho. Essa relação é de muita importância, dado que é da interação entre o trabalho e o reflexo que se desdobram as formas básicas de objetivações; ou seja, as objetivações que estão na forma de pensamento do cotidiano. Estando clara tal relação, que se oferece naturalmente na correnteza da vida cotidiana, abre-se espaço para o devido tratamento às objetivações superiores em relação à cotidianidade, destacadamente a Ciência e a Arte.

Começemos, por sua abrangência e importância para o desenvolvimento do trabalho, pelo reflexo científico, que já iniciamos por relacionar com uma das formas superiores de objetividade: a Ciência.

Antes de tratar do caso científico, contudo, é necessário atender ao debate do reflexo.

Como define o esteta húngaro (LUKÁCS, 1966a), o reflexo é a tentativa consciente de captação da realidade. Ele é a representação, na consciência do sujeito, da realidade: é a imagem do real refletida subjetivamente pela consciência.

Para que essa definição se complete, é necessário, não obstante, apontar para a separação entre o Ser e a Consciência. Pois, como argumenta nosso autor (LUKÁCS, 2018), “[...] no reflexo da realidade, como pressuposto para a finalidade e o meio do trabalho, é consumada uma separação, um destacar, do ser humano de seu entorno, um distanciamento claramente mostrado no estar-contraposto de sujeito e objeto” (p. 30). Isto é, a separação propriamente dita entre o reflexo da realidade e sua reprodução na ideia do sujeito coagula-se numa nova “realidade” dentro da consciência subjetiva. A palavra realidade precisa estar em destaque, uma vez que, na

consciência, o objeto reproduzido não é a realidade objetivamente dada. Ela é a manifestação do objeto real plasmada subjetivamente pelo pensamento.

Isso não quer dizer, como idealiza o irracionalismo travestido de teoria que atende pelo nome de pensamento pós-moderno, que não existe realidade. O real existe, no entanto, independe da consciência subjetiva ou, como diria Hartmann (1954), o ser real é indiferente ao sujeito pensante. Ou seja, o conhecimento é um problema do pensamento. O ser-em-si do objeto real (a realidade) não tem o menor interesse pelo conhecimento. O sujeito pensante, e isto deveria ser óbvio, é que tem de dar conta, no pensamento, da realidade concreta (HARTMANN, 1954).

A reprodução do objeto na consciência do sujeito é uma nova forma de objetividade, nunca a realidade concreta mesma. É impossível, quando se considera o fenômeno ontologicamente, que o reproduzido na consciência seja o mesmo que o objeto que se reproduz; tampouco idêntico a ele.

No plano ontológico, o ser social é a subdivisão sintética de dois momentos heterogêneos contrapostos entre si, dado que, de um lado, temos o ser objetivo e, do outro, o seu reflexo na consciência subjetiva. Diferentemente das esferas inorgânica e orgânica, que são rigidamente unitárias, na esfera do ser social, a dualidade produzida entre ser e consciência – com prioridade daquele sobre esta – é um fato fundamental. Por isso, importante verificar, como argumenta Lukács (1966b), que o fundamento da tendência evolutiva dos reflexos encontra-se, precisamente, na mobilidade e no distanciamento que, por sua vez, são condicionados pela interação entre o objeto e a recepção subjetiva³.

Segundo a análise lukacsiana sobre as pesquisas de Pavlov, como já escrito por Santos (2018a, 2018b), entre outras publicações, foi o cientista russo quem, acertadamente, apontou que so-

³ Esse é um dos motivos pelos quais optamos por escrever a relação entre o objeto e o sujeito com aquele em primeiro termo.

mente o sujeito humano possui o sistema de sinalização que, por sua natureza de produzir afastamento em relação à realidade, cria a possibilidade de que a consciência humana reproduza essa realidade conscientemente. Tal reprodução pode ocorrer com acertos ou de modo errôneo. O reflexo se dirige sempre à totalidade de um objeto que, por sua natureza, é intensivamente infinito e independe da consciência humana para que possa ser capturado no seu ser-em-si. Em função da distância necessária para que haja, na consciência, a tentativa de captação do objeto, produz-se a possibilidade de erro.

Por meio do trabalho, o objeto, para ser conhecido, estabelece com o reflexo uma articulação em constante e ineliminável relação dialética. Essa relação, naturalmente, desenvolve-se sob a dualidade que subjaz à relação objeto-sujeito. Tal dualidade, no entanto, mesmo em processos em que as mediações sobre o trabalho sejam bem mais amplas, como no capitalismo desenvolvido, não tem como apagar o fato de que o reflexo é determinado pelo objeto.

Em síntese, é por meio da dualidade entre ser e consciência que o ser social se afasta da natureza, ao mesmo tempo que permanece a ela atado. Isso significa dizer que o afastamento das barreiras naturais é um processo contínuo de criação de um mundo propriamente humano (LUKÁCS, 2018). Com o surgimento dos sistemas de mediação e sua articulação com o reflexo, o sujeito ganha um componente que o auxilia na compreensão e atuação sobre a realidade. Um desses sistemas de mediação é a analogia.

A analogia, para resumir em poucas palavras, é uma das formas originais de mediação que age no pensamento cotidiano. Independente de que tal ação se concretize no modo de produção primitivo ou no capitalismo desenvolvido, a analogia é mediação importante entre a consciência do sujeito pensante e o ser concretamente real (LUKÁCS, 2018). A analogia, na imediatez, funciona como o modo predominante de enlace e transformação do reflexo imediato da realidade objetiva. A peculiaridade da analo-

gia está em sua dificuldade de se desligar do pensamento cotidiano. Pela natureza do pensamento analógico, ele é realmente decisivo no modo de vida primitivo, visto que consegue, sobretudo no período mágico, manter absoluto domínio sobre as formas de comunicação. É evidente que a importância dos nomes, em sua mistificada forma primitiva, serve de demonstração do favorecimento ao desenrolar das tendências, por exemplo, que levam ao amadurecimento do ato comunicativo (a utilização das palavras por meio da linguagem articulada).

A inferência analógica, por sua vez, já é desdobramento do processo de analogia. As analogias e inferências analógicas são as ferramentas intelectuais, imaginativas, emocionais e espontâneas que o ser social primitivo possui para agir em sua vida, tendo como elemento decisivo a imediatez. No trabalho, como registra Lukács (2018), “[...] os resultados mostram imediatamente se e quanto um analogismo que tem imediatas consequências materiais corresponde a algo na realidade, ou não” (p. 409). A analogia, portanto, “[...] é essencialmente um trampolim para a formação de categorias reais, que expressam realmente o comportamento, as conexões, etc., do mundo material” (p. 410).

O pensamento analógico e a inferência que se realiza por meio da analogia (inferência analógica), contudo, não desaparecem nas formas de pensamento mais desenvolvidas, que se manifestam seja nos reflexos do cotidiano, seja nos reflexos vindos das objetivações superiores, seja no mundo primitivo, seja na contemporaneidade.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, esses sistemas de mediações, que inicialmente se resumem à analogia, transformam-se em sistemas homogeneamente mais fechados em si. Pode-se apontar, por exemplo, que a Matemática, a Lógica, a Geometria, entre outras mediações mais complexas, vão paulatinamente assumindo o lugar que, no mundo primitivo, era quase que exclusivamente da analogia que, como dito, não desaparece completamente nas sociedades com desenvolvimento mais elevado.

Mesmo diante desse avanço, por essência desantropomorfizador, permanece intacta a possibilidade do erro. Há de se considerar, sempre com Lukács (2018), que algumas possibilidades de equívocos são relativamente excluídas do processo de apreensão do real. Outras, por serem mais refinadas e complexas, entretanto, permanecem no horizonte da ação humana e são impossíveis de extinguir. Essas possibilidades de insucesso, motivadas pelo maior distanciamento operado pelos sistemas de mediação entre ser e consciência – mesmo nos processos matemáticos –, acabam por ser incorporadas ao processo ativo, garantindo, desse modo, que sempre há a possibilidade, ainda que só a possibilidade, de erro.

Não podemos considerar, contudo, que esse processo de objetivação e de distanciamento tenha como resultado que, na consciência subjetiva, haja a reprodução de cópias fotográficas que retratem a realidade mecanicamente. Os atos humanos são orientados pelas finalidades postas pelo antropomorfismo do sujeito ponente, ou seja, por quem tem a intenção. Em termos genéticos, é a reprodução social da vida, guiada pelo princípio do trabalho, quem decide acerca da eficácia final de tal processo. Essa orientação concretamente teleológica do reflexo é a fonte da força de sua fecunda e contínua tendência ao conhecimento, o que garante o descobrimento de novidades.

Esses elementos são suficientes para, com o apoio de Lukács (2018), compreender-se o processo de objetivação, bem como a importância que assume para a vida humana, conhecimento que dota esta exposição das condições propícias para relacionar o trabalho e o reflexo às objetivações superiores.

O autor húngaro, para definir objetivação, dialoga com a clássica formulação de Marx contida n’*O Capital*. Pela grandeza e importância dessa passagem, leiamo-la na íntegra:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de

um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1996, p. 296-297)

Segundo Lukács (2018), essa formulação marxiana enuncia “[...] a categoria ontológica central do trabalho: através do trabalho é realizada uma posição teleológica no interior do ser material como o nascimento de uma nova objetividade” (p. 12). Isto é, o nascimento de uma nova objetividade realiza uma posição de finalidade. Em uma expressão: por meio da objetividade se produz a realização da finalidade teleologicamente posta pelo sujeito.

Na interpretação de Lessa (2015a), quando o sujeito leva à prática uma determinada teleologia, materializando-a em um objeto, chega-se à objetivação do ato teleológico que idealmente se pensou como finalidade. Nas palavras desse autor: “O processo que articula a conversão do idealizado em objeto – sempre com a transformação de um setor da realidade – é denominado por Lukács de objetivação.” (p. 23). Lessa prossegue informando que Lukács, após Marx, afirma “[...] que o objeto socialmente posto é subjetividade objetivada [...]” (p. 25). E mais: o objeto que é posto socialmente apenas poderia sê-lo pela objetivação de uma posição de finalidade, por uma teleologia. Por isso, ontologicamente, o que é objetivado distingue-se de quem o planejou idealmente: o sujeito. Donde se conclui a recusa marxiana da identidade objeto-sujeito, ser-consciência.

Como acontece sempre nos complexos, o resultado da objetivação é fruto de uma interação, de uma síntese entre opostos. Para Lessa (2015b), “Na objetivação, o que pensamos do mundo se

exterioriza⁴ e se confronta com o mundo objetivo.” (p. 467). Disso resulta, ainda na compreensão desse intérprete, que novos conhecimentos e novas habilidades são produzidos, possibilitando que os indivíduos transformem a própria existência material.

Desse modo, fica demonstrado que a ação do reflexo tem natureza contraditória. O que lhe garante a peculiaridade é o fato, por um lado, de existir em oposição a qualquer ser, dado que, justamente por se constituir em reflexo, não é um ser. Já por outro lado, mas em concorrência com o primeiro momento, pois é uma síntese contraditória, é o meio pelo qual, para que haja a reprodução do ser social no mesmo nível ou em nível mais elevado, constituem-se novas objetividades no próprio ser social. Na letra de Lukács (2018, p. 31):

O resultado é, portanto, como sempre em complexos, um resultado da interação de opostos. Com tudo isto, contudo, não demos ainda o passo decisivo para a compreensão da relação ontológica entre reflexo e realidade. O reflexo possui, portanto, uma peculiar posição contraditória: por um lado, é estrita oposição de todo ser justamente porque é reflexo e, não, ser; por outro lado e ao mesmo tempo, é o veículo para o surgimento da nova objetividade no ser social, para a reprodução deste em um patamar igual ou superior.

Para prosseguir sem perder de mira o que importa para a investigação, ouçamos o que enuncia Lessa (2015a): “Desse conjunto

⁴ Pelas exigências de um artigo como este, não temos, lamentavelmente, como aprofundar a relação entre teleologia, objetivação e exteriorização. Para que os leitores possam encontrar meios de aprofundar o debate, indicamos o que escreve a professora Martearna Lima (2020): “O trabalho, além de estabelecer a relação entre teleologia e causalidade, também realiza dois outros importantes processos: a objetivação e a exteriorização. O primeiro traduz o movimento pelo qual o sujeito transforma a realidade, imprimindo na causalidade dada a posição de fim que tem em mente. A objetivação realiza a síntese entre teleologia e causalidade e articula objetividade e subjetividade. Nesse processo, o objeto, mesmo sendo produzido pela ação humana, não se confunde com o sujeito que o produziu; embora possa conter um *quantum* de subjetividade, o objeto tem legalidade própria, não é o sujeito. Já o segundo processo – a exteriorização – significa a ação de retorno que a objetivação produz sobre o sujeito, desenvolvendo suas capacidades e alargando seu raio de conhecimento.” (p. 138, grifo da autora).

de problemas, o que nos interessa é um aspecto bastante particular, mas fundamental [...]. [Que] Um processo de objetivação, para ter êxito, deve ter por base um efetivo conhecimento do setor da realidade que pretende transformar.” (p. 30). Ou seja, que a objetividade “[...] é, justamente, uma intenção do pensamento ao em-si dos objetos e suas conexões, não adulterado por ingredientes subjetivos, projeções, etc., à qual a qualidade pertence tanto quanto a quantidade” (LUKÁCS, 2018, p. 381). Disso se desprende que devemos recusar, principalmente para o caso do reflexo científico, qualquer subjetivismo, porquanto “O tipo de sua realização depende [...] da qualidade dos objetos, do seu ser-em-si que deve ser apreendido, da adequabilidade do tipo de posição a ele.” (p. 381).

Abreviando, em relação ao problema ontológico do ser e do reflexo, este último não é um ser e, apesar disso, é a condição decisiva para que se ponha em movimento as séries causais necessárias ao conhecimento, ao descobrimento do novo.

Sobre a apresentação, mesmo que com brevidade, da problemática relacional entre trabalho, reflexo e objetivação, já podemos retomar a questão do cotidiano. Por meio dessa retomada, será possível analisar a articulação das objetivações cotidianas e seus desdobramentos como objetividades superiores, sobretudo, para o nosso caso, a relação que se estabelece entre a forma de pensar da cotidianidade, por um lado, e a Ciência e a Arte, por outro.

Cotidiano e objetivações superiores: uma articulação dialética

A articulação entre cotidiano e reflexo é importante, dado que, como argumenta Lukács (1966a), “Se quisermos estudar o reflexo da vida cotidiana, na ciência e na arte, nos interessando por suas diferenças, teremos que recordar sempre claramente que as três formas [ciência, arte e cotidiano] refletem a mesma realidade.” (p. 35).

Como a vida cotidiana é quem alimenta as aspirações superiores, a análise da relação entre cotidiano e reflexo se justifica,

pois o reflexo artístico, quando se compara com o reflexo científico da realidade, surge tardiamente. O reflexo estético, como escreve Lukács (1966a), “[...] supõe materialmente uma determinada altura da técnica, e, ademais, um ócio para a criação de ‘superfluidade’, determinado pelo aumento das forças produtivas do trabalho” (p. 251, grifo do autor). Mesmo tendo nascimento tardio, para nosso autor, é evidente o incremento qualitativo que a atividade artística propicia nas tendências nascidas do trabalho, inclusive desenvolvendo-as.

O pensamento, o sentimento, a prática e a reflexão sobre a vida humana são inimagináveis, como ficou claro, sem as objetivações. Para o autor húngaro, a vida cotidiana não pode prescindir da importância de autênticas objetivações para a cotidianidade. Haja vista que as formas básicas de objetivação da vida cotidiana, a exemplo do trabalho e da linguagem, apresentam, segundo entende Lukács (1966a), “[...] essencialmente em muitos aspectos o caráter de objetivações [...]” (p. 39), que quando enriquecidas abrem as portas para as objetivações superiores. Podemos adiantar, portanto, com Lukács (1966a), “[...] que o modo de comportamento dos homens depende essencialmente do nível de objetivação de sua atividade” (p. 74).

Esse arcabouço garante as condições para tratar adequadamente da relação existente entre as objetivações superiores e o cotidiano. Pois, como mostrado, há uma intensa dialética histórico-social entre a vida cotidiana – com sua forma de pensamento – e as objetivações superiores. Essa dialética, naturalmente, é fruto de uma dada contraditoriedade existente entre duas partes: a cotidianidade por um lado e as objetivações superiores por outro (Ciência e Arte, por exemplo). O desdobrar dessa relação contraditória, insiste o esteta magiar, trata-se sempre de situações concretas e histórico-socialmente condicionadas.

Sobre situações concretas e histórico-socialmente determinadas, o pensamento da vida cotidiano é quem avalia se a sua prática, em confronto com as objetivações superiores, tem ou carece de

razão. Para que não parem dúvidas sobre a dialética entre a forma de pensar do cotidiano e a forma de pensamento das objetivações superiores, consideremos o que descreve nosso autor:

O comportamento cotidiano do homem é o começo e ao mesmo tempo o fim de toda atividade humana. Se fosse representado a cotidianidade como um grande rio, pode ser dito que dele se desprendem, em formas superiores de recepção e reprodução da realidade, a ciência e a arte, e estas se diferenciam e se constituem de acordo com suas finalidades específicas, e alcançam sua forma pura nessa especificidade – que nasce das necessidades da vida social – para então, em consequência de seus efeitos, de sua influência na vida dos homens, desembocar novamente na correnteza da vida cotidiana. Esta, por sua vez, se enriquece constantemente com os resultados superiores do espírito humano, o assimila a suas necessidades cotidianas práticas e, assim, dando lugar, em seguida, como questões e como exigências, a novas ramificações de formas superiores de objetivação. (LUKÁCS, 1966a, p. 11-12, tradução nossa)

Por isso, é necessário o estudo rigoroso da seguinte duplicidade: por um lado, as complicadas inter-relações existentes entre a consumação imanente das criações vindas da Ciência e da Arte e, por outro, as necessidades sociais que, por sua força, cobram o nascimento das objetividades superiores, a exemplo da Ciência e da Arte.

Definidos os principais parâmetros acerca da relação entre a cotidianidade e as objetivações superiores, fica posta a condição para a análise das formas superiores de pensamento.

Quando algumas atividades – como a Ciência e a Arte – logram um nível elevado de objetividade, quando suas leis objetivas passam a influenciar decisivamente o comportamento da pessoa humana que vive na cotidianidade, pode-se dizer que aqui se encontra a ação das objetivações superiores. Isto é, quando todas as faculdades do sujeito humano exigem uma orientação para que sejam cumpridas todas as legalidades nascidas no mundo pelas objeti-

vações superiores, confirma-se a existência de um comportamento humano distinto do vivenciado no cotidiano. Em uma expressão: um comportamento tomado pelas objetivações superiores.

Lukács, na *Grande Estética*, denomina a pessoa tomada pelas objetivações superiores de homem-inteira-mente, haja vista que o soerguimento potencializado pelas objetivações superiores abre ao humano a possibilidade de acesso a um patamar superior de convivência (LUKÁCS, 1966a).

Com isso, para que a exposição avance com clareza, torna-se necessário destacar, ainda que apenas a título de ilustração, a relação homem-inteiro/homem-inteira-mente.

Ao longo das quase duas mil páginas da *Estética*, Lukács (1966a, 1966b, 1967b) mostra que o homem-inteiro é aquele que está entregue às vivências da cotidianidade com toda a sua atenção e concentração. O homem-inteira-mente, por sua vez, é o estado do sujeito que, por meio das legalidades surgidas pelas objetivações superiores, fica sob a experiência receptiva de um comportamento distinto. No processo de crítica à vida posto em andamento pela Ciência e pela Arte, há uma explicitação intensa das necessidades já presentes na correnteza social da vida cotidiana.

A relação entre o homem-inteiro – experimentada no cotidiano – e o homem-inteira-mente – usufruidor das objetivações superiores –, dá-se de modo recíproco. A Ciência e a Arte, como dito, são veículos que condensam e abrigam a transição de um momento a outro. Isto é, o tráfego da condição de homem-inteiro à condição de homem-inteira-mente. Como resumido por Santos (2018a), essa transição é o momento em que o ser social imerso em sua vida cotidiana (homem-inteiro) acessa, ainda que momentaneamente, um mundo qualitativamente distinto do da cotidianidade: um mundo em que o sujeito possa se sentir homem-inteira-mente.

Nas orientações de Vedda (2018), encontra-se que Lukács usa a categoria homem-inteiro (*der ganze Mensch*) para designar o sujeito humano que vive no cotidiano. Do modo como compreende

o autor húngaro, para tornar-se homem-inteiramente (*der Mensch ganz*), esse sujeito precisa se libertar do meramente imediato para acessar, mesmo que por alguns instantes, por meio do efeito da obra de arte ou dos resultados científicos, a plenitude do humano (VEDDA, 2018).

É preciso advertir que muitas transições são produzidas entre o sujeito cotidiano e o que é tomado pelas objetivações superiores: entre o homem-inteiro e o homem-inteiramente. A atividade do trabalho já carrega em sua natureza muitas transições que chegam, por exemplo, até a Ciência e a Arte. Isso torna necessário distinguir claramente o que caracteriza as ações geradas pelas objetivações superiores. Para usar o caso da Ciência e da Arte, pode ser dito que nesses exemplos os critérios de seleção, agrupamento, intensidade, etc. das atividades subjetivas postas na ação humana “[...] estão muito mais delimitados e determinados que nas demais manifestações da vida” (LUKÁCS, 1966a, p. 74).

Todo esse debate permite distinguir o reflexo da realidade do pensamento cotidiano do que se processa por meio dos reflexos das objetividades superiores. A forma de pensamento da cotidianidade é dotada de insuperável ambiguidade, que tem como fonte a relação imediata entre teoria e prática. Diferentemente da forma do pensamento cotidiano, as objeções superiores são mais complicadas e possuem grau mais elevado de mediações.

Não se pode, no entanto, desprezar a seguinte advertência feita pelo autor húngaro: quando as formas superiores de objetivação passam a se submeter a elaborações fechadas em si, começam a correr o perigo de não saírem de si, o que resulta no abandono de um comportamento superior. Se isso ocorrer, as objetivações superiores perdem a capacidade de soerguer o vivente cotidiano a um patamar superior de reflexão.

O fato de que essa contradição não pode ser resolvida fora do processo histórico-social mostra que as objetivações superiores são produtos da evolução humana que, para conseguir um domínio

cada vez mais rico e profundo sobre os problemas concretos da vida cotidiana, precisam produzir formas superiores de refletir a realidade. Isso implica dizer que a autonomia e a independência dessas formas superiores estão a serviço da mesma vida cotidiana que, por serem a matriz da práxis humana, guardam os germes de nascimento das formas superiores de reflexão, a exemplo da Ciência e da Arte. Caso perca-se o vínculo entre as objetivações superiores e o pensamento cotidiano, ou haja uma adaptação acrítica daquelas a este, perde-se a justificativa da existência das formas superiores de pensamento.

Essa contraditoriedade, por sua vez, enfatiza “[...] que o fluxo ininterrupto, para cima e para baixo, que vai da vida cotidiana à ciência e à arte e vice-versa, é necessário, é uma condição do funcionamento do movimento progressivo das três esferas vitais [cotidianidade, ciência e arte]”⁵. (LUKÁCS, 1966a, p. 81).

Notas conclusivas

Calçado na divisão social do trabalho e com o apoio da produção do Lukács maduro, o objetivo principal do presente artigo foi esclarecer a relação entre o cotidiano e as objetivações superiores (Ciência e Arte). Para atender a esse plano, tomou-se como caminho um estudo de caráter teórico e bibliográfico que partiu do seguinte pressuposto lukacsiano: as formas de objetivações, sejam elas cotidianas ou superiores, guardam independência relativa em referência ao complexo do trabalho.

Como para o marxista húngaro o cotidiano é o começo e fim das objetivações superiores, impôs-se à exposição o esclarecimento da relação entre o cotidiano e as objetivações que brotam da forma de pensamento da cotidianidade.

⁵ Importante advertir que não há como retornar até a gênese das objetivações. Por isso, como comenta Lukács (1966a), “[...] buscamos como ponto de partida não a gênese das objetivações em general, senão meramente a um nível de desenvolvimento com um mínimo de objetivações” (p. 84).

Após a articulação entre a cotidianidade e as objetivações, com base, enfatizando, no desenvolvimento da divisão social do trabalho, debateu-se a relação contraditória estabelecida entre a forma de pensar do cotidiano e as objetivações superiores, sobretudo a Ciência e a Arte.

Ao escrever as palavras finais deste artigo, no entanto, preciso lamentar que a Ciência capitalista se contenta, sobretudo em sua vertente acadêmico-mercadológica, com a mera coleção de fatos que são ordenados mediante hipóteses místicas e idealisticamente postas na subjetividade do investigador. Por esse motivo, a epistemologia burguesa decadente, envolvida em seu misticismo irracionalista que apenas olha para o preenchimento do currículo academicista, não tem como reconhecer que as formas de objetividade superiores, a exemplo da Ciência e da Arte, possuem, cada uma de sua maneira específica, distinções quanto à origem e evolução histórica.

O artigo em finalização posiciona-se de forma distinta do ecletismo vulgar empregado de modo utilitarista nos corredores universitários contemporâneos, haja vista que tais abordagens, por suas opções idealistas, estão lotadas de equívocos. Elege-se entre os muitos equívocos, por ter relação direta com esta exposição, o fato de se acreditar que a Ciência e a Arte são inatas ao ser social e não uma construção histórica. Como define Lukács (1966a), “[...] houve estágios da humanidade [em] que [as objetivações superiores] ainda não se haviam desprendido do fundo comum da vida cotidiana, nem haviam conseguido uma própria forma de objetivação⁶” (p. 83).

Para demonstrar a importância das objetivações superiores, sobretudo a Ciência e a Arte, para a vida humana, foi necessário desviar-se desses equívocos idealistas. Apoiado, portanto, na ontometodologia orientada pelas letras do marxista húngaro, averiguou-se, mesmo que sinteticamente, a relação entre o cotidiano e

⁶ Lukács (1966a) lembra que a *Estética* trata principalmente os casos da Ciência e da Arte. O autor deixa “[...] de lado objeções institucionais, como Estado, sistema jurídico, partido, organizações sociais etc.” (p. 82). A falta desses complexos aqui, contudo, não dificulta a compreensão acerca das objetivações superiores.

as objetivações superiores. Com isso, foi possível verificar a distinção existente entre a forma de pensamento da cotidianidade e a forma de pensamento que se processa nas abstrações superiores. Verificou-se que a primeira possui o traço de agir na união imediata entre teoria e prática, o que a deixa presa à imediatez. E que a segunda busca distinguir teoria de prática. Isso diferencia a forma do pensamento cotidiano da Ciência e da Arte. Esses complexos, pela forma como delimitam as ações de suas respectivas atividades, são considerados por Lukács como formas de objetivação superiores.

Referências

HARTMANN, Nicolai. **A nova ontologia**. Tradução de Emilio Estiú. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1954. Título original alemão: *Neue Wege Ontologie*.

HELLER, Agnes. **Agnes Heller entrevistada por Francisco Ortega**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

LESSA, Sergio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015a.

LESSA, Sergio. Alienação e estranhamento. *In*: MARX, Karl. **Cadernos de Paris e Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão popular, 2015b. p. 449-491.

LIMA, Marteana. **Lukács: trajetória e concepção de alienação**. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.

LUKÁCS, Georg. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966a. v. 1.

LUKÁCS, Georg. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966b. v. 2.

LUKÁCS, Georg. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1967a. v. 3.

LUKÁCS, Georg. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1967b. v. 4.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. v. 14.

MARX, Karl. **O capital**: crítica à economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1996. v. 1. t. 1. (Coleção os Economistas).

SANTOS, Deribaldo. **Estética em Lukács**: a criação de um mundo para chamar de seu. São Paulo: Instituto Lukács, 2018a.

SANTOS, Deribaldo. Educação estética: algumas considerações críticas sobre arte-educação. **Gesto-Debate**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 1-48, nov. 2018b. Disponível em: https://static.s123-cdn-static-c.com/uploads/1154357/normal_5c0e90d654180.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

SILVA, Vandei Pinto da. Cotidiano e filosofia no ensino médio: mediações. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, p. 125-138, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/1543>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VEDDA, Miguel. Prefácio. *In*: SANTOS, Deribaldo. **Estética em Lukács**: a criação de um mundo para chamar de seu. São Paulo: Instituto Lukács, 2018. p. 11-23.

A pesquisa que resultou na redação do presente artigo conta com apoio do CNPq.

PESQUISA NA INTERFACE ENFERMAGEM-HISTÓRIA-EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE JACQUES THERRIEN

Elane da Silva Barbosa¹

Maria Nahir Batista Ferreira²

Primeiros pensamentos: aspectos introdutórios

Pesquisar, para Sampieri, Collado e Lucio (2013), compreende “[...] um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno” (p. 30). Desse modo, “o pesquisador formula um problema de estudo delimitado e concreto. Suas perguntas de pesquisa versam sobre questões específicas.” (p. 30). O desenvolvimento de investigação científica em qualquer área do conhecimento deve considerar que o pesquisador projeta seus valores morais e éticos, suas ideias e suas perspectivas no exercício diário da pesquisa como uma parte de si, isto é, da sua subjetividade, das suas ideias, das suas crenças, das suas reflexões (GOERGEN, 2015; SEVERINO, 2014).

Nesse ínterim, é preciso desconstruir a ideia de que existe pesquisa neutra. Pelo menos no campo das Ciências Sociais e Humanas, por todas as reflexões feitas ao longo do tempo, conseguiu-se avançar nessa temática. As influências sobre o que pesquisar iniciam-se desde a definição do tema, a eleição do enfoque teórico que será dado e a própria inserção social do pesquisador, o qual é marcado pela cultura, condição socioeconômica e concepções

¹ Enfermeira do município de Mossoró/RN, desempenhando o cargo de Coordenadora da Divisão de Educação em Saúde. Professora do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Maurício de Nassau (Uninassau), em Mossoró/RN. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). elanesilvabarbosa@hotmail.com

² Professora da Rede Oficial de Ensino do Ceará – Secretaria da Educação (Secduc). Professora formadora da Universidade Estadual do Ceará e Universidade Aberta do Brasil (UECE/UAB). Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). nahir701@hotmail.com

acerca da própria atividade de pesquisa (GUERRIERO; MINAYO, 2013). O olhar do investigador vai se fazer a todo tempo presente na pesquisa, por isso a importância de esse ser um olhar reflexivo, que tenta enxergar a si mesmo, a fim de perceber a partir de que estratégias pode desenvolver uma atitude de valorização do outro, ou melhor, da subjetividade do participante na realização da pesquisa.

Morin (2003) afirma que, sob a lógica positivista, separamos razão de emoção, pulsão de afetividade, ciência de paixão, o que gerou, entre várias consequências, atitudes excessivamente objetivistas que fragmentam o mundo, a vida, a existência humana. Nesse sentido, precisamos religar saberes, práticas, fazeres, sensações, pulsões e emoções, entendendo que o *sapiens* e o *demens* em nós habitam e que é a lida com essas imprevisíveis combinações, quer dizer, os diálogos simultâneos entre razão, afetividade e pulsão, que nos tornam humanos. A esse respeito, a Ciência, que perpassa o ato de pesquisar, de produzir conhecimento, de desvelar o mundo pode nos ensinar muito mais do que imaginamos sobre nós mesmos, ao nos aproximarmos das nossas inquietações, incertezas, limites e possibilidades.

Argumentamos que pesquisar, mais do que o aprendizado obtido com o manuseio de teorias, técnicas e procedimentos para investigar uma determinada temática e produzir conhecimentos a serem aplicados na formação profissional do sujeito, proporciona a formação do próprio sujeito na sua integralidade, como ser humano.

É com pesar que identificamos, a partir das nossas leituras e experiências como professoras-pesquisadoras, que muitos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, principalmente em nível de Doutorado, a despeito de se apresentarem cada vez mais como lócus privilegiados de preparação técnico-científica de pesquisadores, tornam-se cada dia mais pobres em matéria de humanismo, isto é, formam-se muitos doutores *experts* em procedimentos e teorias, com publicações em periódicos de alto impacto e representatividade.

de científicos, no entanto ignorantes em relação ao seu compromisso político-social, à sua dimensão cidadã, aos seus valores ético-morais e, muitas vezes, de si próprios.

Com felicidade, podemos afirmar que, ao contrário da lógica mencionada, tivemos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), uma formação humanística, que nos propiciou entender o nosso papel como professoras-pesquisadoras no contexto societário, fazendo-nos perceber, sobremaneira, que o desenvolvimento da nossa tese se constituiu como espaço de auto-heteroformação. Isso ocorreu, sem dúvidas, graças aos professores que tivemos oportunidade de encontrar em sala de aula. Neste momento, destacamos entre eles o professor Jacques Therrien, cujas ideias foram fundamentais para que reescrevêssemos nossa tese e nossa vida.

Desse modo, o presente texto tem como objetivo relatar a contribuição do pensamento do professor Jacques Therrien na elaboração de Teses de Doutorado em Educação, na interface Enfermagem-História-Educação.

Sobre pensamentos e ações: apontamentos metodológicos

Trata-se de relato de experiência que se refere, conforme Gil (2008), a um tipo de estudo que se dedica a relatar, narrar, descrever de forma reflexiva uma experiência que foi vivenciada, da qual se podem extrair aprendizados.

Nesse sentido, neste trabalho valemo-nos do relato de experiência para retratar as contribuições do professor Jacques Therrien no nosso processo formativo quando fomos suas alunas no Doutorado em Educação do PPGE/UECE.

Este relato foi confeccionado então a partir das nossas memórias acerca da experiência formativa no Doutorado, bem como das anotações pessoais e dos registros nas teses realizados naquela ocasião, os quais inclusive mencionam o papel formativo do pro-

fessor Jacques em relação aos seus pensamentos, às suas teorias e às suas sugestões na construção da nossa pesquisa.

Optamos por relatar individualmente a nossa experiência, por entendermos que, embora tenhamos compartilhado essas vivências, há singularidades em nossas narrativas que precisam ser explicitadas. Por isso, a seguir, em alguns momentos o texto estará na primeira pessoa do singular, por referir-se a uma experiência particular de cada autora deste estudo; por outro lado, quando estiver na primeira pessoa do plural significa que as experiências e/ou ideias debatidas são compartilhadas por ambas.

A fim de apresentarmos de forma sistemática nossos relatos elaboramos dois tópicos, que denominamos de *A historiadora que embarcou na área da Enfermagem*, no qual a professora-historiadora discorre sobre a sua inserção na Enfermagem e como o pensamento e as ponderações de Jacques Therrien colaboraram para o seu encontro com o tema investigado, e *A enfermeira que se aventurou no campo da História*, que se reporta à experiência da professora-enfermeira que se viu desafiada a embarcar no campo da História para estudar o objeto ao qual era resistente, e à contribuição da presença do professor Jacques para que entendesse melhor o seu (re)encontro com o objeto e (re)definissem sua tese e vida.

A historiadora que embarcou na área da Enfermagem

O encontro com o objeto da pesquisa que culminou na minha Tese de Doutorado faz parte de uma trajetória que se deu no entrelaçamento entre vida, trabalho e formação. O meu percurso formativo para o ensino iniciou cedo, ainda na adolescência, quando adentrei o Curso Normal, cuja proposta se voltava à preparação de professoras para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A minha inspiração foi a minha irmã, professora, que me alfabetizou antes que eu entrasse na escola. Órfãos de pai desde a infância, todos começamos a trabalhar cedo. Assim, desde o Curso

Normal já me tornei professora. Foi com as crianças que primeiro experimentei a docência, e foi também por intermédio das crianças que me questionei muitas vezes e indaguei meus professores do Curso Normal sobre as lições recebidas.

O espaço do entrelaçamento dos primeiros fios para a docência foram as ruas de traçado urbanístico imposto pelas normas da Coroa Portuguesa, no século XVIII, da cidade de Icó, no interior do Ceará. Foi nesses conjuntos urbanos protegidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)³, no convívio com os estrondos dos fogos da secular Festa do Senhor do Bonfim que principiei a docência. Inicialmente, com as crianças da Escola Pública, depois com as crianças da Escola Privada.

Ingressei no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Outras indagações surgiram quanto à formação inicial acadêmica e à disciplina *História na Educação Básica*. Será esse o cerne do interesse da pesquisadora no ensino de História?

Se através da História se olha o mundo, o imperativo das suas relações e as motivações dos seus comportamentos é através do ensino que se aprende a partilhar o saber e o poder e, por isso mesmo, porque as margens da investigação e do ensino estão tão próximas. (COSTA, 2010, p. 19)

Desse modo, a História ajuda a olhar o mundo, e com o seu ensino se aprende a compartilhar saberes e aproxima-se pesquisa e ensino. Foi portanto na sala de aula que fui me compondo como docente, porque “o fazer-se professor é permanentemente construído, é fruto de uma trajetória social e profissional circunscrita na história de cada um.” (FONSECA; COUTO, 2008, p. 117).

³ O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é uma autarquia do Governo do Brasil, vinculada ao Ministério da Cultura, responsável pela preservação do acervo patrimonial tangível e intangível do país. A sua criação foi o fruto de debates e pesquisas envolvendo o então ministro Gustavo Capanema e sua equipe, que incluiu também o poeta Mário de Andrade, ícone da Semana de Arte Moderna de São Paulo, em 1922. O conjunto arquitetônico e urbanístico de Icó foi tombado em 1998, como instrumento de reconhecimento e proteção do patrimônio histórico.

Assim sendo, no entrelaçamento dos fios vida, trabalho e formação, realizei quatro especializações, em atenção às demandas do meu trabalho, e essas revelaram que a pesquisa não habitava o universo da minha formação inicial, sinalizando um distanciamento entre ensino e pesquisa. Foi uma experiência desafiadora e estimulante a de realizar a aproximação entre esses pilares formativos, que perpassou pela familiarização com as normatizações, a busca de leituras, o processo da escrita, o enfrentamento dos sentimentos de insegurança, as incertezas, o medo e as dificuldades de fazer escolhas, a necessidade de compreender os métodos e as técnicas, mas, sobretudo, de entender como lidar com a gestão do tempo na tríade vida, trabalho e formação, e com a singularidade de cada orientador em seu processo de conduzir a tessitura da Orientação.

Posteriormente, adentrei o Ensino Superior como professora, experiência que descortinou novos cenários, com novas demandas e aspirações, isso porque a cada experiência nova torno-me em algo novo. Com cada nova aventura na vida, seja um novo emprego, seja uma nova relação, seja uma nova amizade, seja um novo ambiente, cresço e transformo-me. Daí surgiu a Especialização em Metodologias do Ensino Superior, e diferentes alunos e outras experiências adentraram o meu universo de professora.

Em Fortaleza, Terra da Luz, com seus encantos e desafios, onde “as velas do Mucuripe saem para pescar”⁴, continuei buscando a formação continuada, que considero inacabada, e segui o meu percurso formativo na área do ensino e da pesquisa que me conduziu ao ingresso no mestrado do PPGE/UECE no ano de 2012. Uma formação *stricto sensu*, qualificação tão almejada por tantos professores da Educação Básica e ainda distante para mui-

⁴ A música “Mucuripe” foi cantada pelos cearenses Belchior (1946) e Fagner (1949). A primeira, com letra e música frutos apenas da inspiração de Belchior. Era cantado, pelo autor, em encontros boêmios de Fortaleza, principalmente no Bar do Anísio, localizado na praia que deu o título à música, e nas rodas de músicas do chamado “Pessoal do Ceará”, grupo de talentosos artistas cearenses que faria história na Música Popular Brasileira (MPB).

tos, sobretudo para os que estão no interior do estado, longe das universidades.

Fui aprovada no Doutorado e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), no ano de 2015. Minha proposta inicial para o doutorado versava sobre a formação e as práticas dos professores que atuam na licenciatura. No diálogo profícuo com a minha orientadora, a professora doutora Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, percebi logo na primeira conversa a sua dedicação aos orientandos e o compromisso com a pesquisa. Percebi também a sua luta para constituir um núcleo de pesquisa e documentação relativa à história da Enfermagem no universo brasileiro, em particular o cearense, desafio de peso, considerando que as sensibilidades para a preservação da memória são tão escassas. Porém, não maior do que a paixão que a move nessa direção, traduzida na oferta constante do melhor de si para essa causa, seu tempo, entusiasmo, energias, conhecimentos e recursos.

Assim, a minha professora orientadora propôs que eu estudasse a História da Enfermagem⁵, sugestão a princípio impactante e geradora de muitas indagações. Com essas inquietações, cheguei à disciplina *Seminário de Pesquisa II*⁶, ministrada pelo professor Jacques Therrien, e à medida que os colegas falavam sobre os seus objetos de pesquisa e a discussão acontecia, eu tinha mais inquietações sobre o meu objeto de pesquisa relacionado à Enfermagem. Quando relatei o projeto de pesquisa para ingresso no doutorado e a proposta que estava se desenhando, as minhas dúvidas e resistências, o professor Jacques Therrien me disse: “é o olhar da historiadora sobre a Enfermagem, tinha que ser você?”. Foi uma voz sábia e afetuosa.

Essa aula e todas as outras que o professor Jacques Therrien ministrou foram diálogos profícuos para a formação, a tese e a vida.

⁵ A referida pesquisa resultou na tese intitulada: *O ensino de História da Enfermagem: trajetórias e lugar na formação do enfermeiro*, defendida em 2019 (TORRES, 2019).

⁶ Trata-se disciplina de aprofundamento ministrada no 2º semestre do Curso de Doutorado da Universidade Estadual do Ceará (Uece), que visa contribuir na definição do objeto de estudo de cada aluno.

A partir delas foram gerados aprendizados, e no caminho não linear em busca do espelhamento do objeto percorri leituras, envolvi-me com o grupo de pesquisa e com o Núcleo de Documentação, Informação, História e Memória da Enfermagem no Ceará (NUDIH-MEn), e fui vivenciando esse novo espaço que eu habitava. Como única orientanda do grupo com formação em História, revivi muitos saberes desse campo nos trabalhos do núcleo, juntamente com o grupo, que muito contribuiu nesse percurso formativo, seja nos estudos, seja nos mutirões de limpeza e organização do acervo.

A mediação feita pelo professor Jacques Therrien possibilitou aprendizagens significativas durante as aulas. A pesquisa se deu em torno dos desafios e tendências do ensinar e aprender História, de como a História se insere na formação da enfermeira, no caso, formada pela UECE, de como os professores concebem e ministram suas aulas na graduação, já que a atuação dos professores da História da Enfermagem pode instigar os estudantes à tomada de consciência, possibilitando o entendimento da constituição da profissão como produto histórico e, assim, a constituição da identidade profissional e o desenvolvimento do sentimento de pertença.

Foi um processo em que a historiadora embarcou na Enfermagem e os conhecimentos, a sabedoria e o afeto do professor Jacques Therrien foram fundantes na apreensão do tema investigado.

Escolhi o poema *Tecendo a Manhã*, de João Cabral de Melo Neto⁷, como metáfora da escrita da tese. O autor traz no texto a imagem que tece a manhã, mostrando diante dos nossos olhos como está sendo tecida, e a ausência de um verbo no verso “*de um que apanhe esse grito que ele*” demonstra que o autor está encenando, que ainda está começando a tecer, ou seja, o texto está sendo pro-

⁷ João Cabral de Melo Neto nasceu no Recife, em 1920. Pertencente à geração de 45 do Modernismo Nacional, o escritor foi membro da Academia Pernambucana de Letras (APL) e da Academia Brasileira de Letras (ABL). Morreu em 1999. O poema *Tecendo a Manhã* recebe diferentes leituras e interpretações e foi publicado pela primeira vez em 1966, no livro *A educação pela pedra*, pela editora Alfaguara, Rio de Janeiro.

duzido e a manhã ainda está sendo tecida. Ocorre também uma graduação no texto, sinalizando algo que vai acontecendo em sequência, um lança o grito, o outro apanha, lança a outro. Podemos observar que posteriormente a palavra omitida no verso aparece, o texto se tece e surge *os fios de seus gritos de galo*, a imagem é então completada a partir do grito de cada galo.

E na metáfora da cena poética, o poeta tece o poema enquanto cada grito de galo é um fio de sol que tece a manhã, e a tessitura da tese revelou que o ensino de *História da Enfermagem* na formação acadêmica inicial do enfermeiro contribui [substancialmente] para a formação desse profissional e para o entendimento da inserção dessa profissão na sociedade. Assim, como na cena poética dos *galos tecendo a manhã e o poeta tecendo seus versos*, completamos a tessitura para os propósitos da tese. Eis que surgiram os fios de sol! A “luz balão”.

A enfermeira que se aventurou no campo da História

Filha mais nova (dentre sete irmãos) de um comerciante e uma dona de casa, nascida numa cidade do interior do Ceará. Admiradora das artes. Amante da natureza, principalmente das flores e dos animais. Bacharela e licenciada em Enfermagem, Especialista em Enfermagem do Trabalho e Mestra em Educação, com experiências profissionais na docência e gestão acadêmica. Fui aprovada no processo seletivo e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), no ano de 2015.

Minha proposta inicial para o Doutorado versava sobre o papel da pesquisa, desenvolvida no âmbito do *stricto sensu*, enquanto estratégia de formação humana e desenvolvimento profissional para docentes. No entanto, minha orientadora, a professora doutora Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, propôs que eu estudasse a formação para o cuidado da enfermeira cearense, sob o foco da História. Assim que ela

me fez essa proposta, confesso que o coração bateu mais forte, por vários motivos. Primeiro, porque vi e senti a paixão que a move: a luta para registrar e preservar a história da Enfermagem no Ceará e, assim, dar fundamentos científicos e possibilitar à nossa categoria subsídios que lhe permitam ter mais autonomia. Entretanto, não posso negar que, ao mesmo tempo, também sentia medo de me aventurar por um tema tão complexo: o cuidado de Enfermagem, ainda mais sob uma perspectiva histórica, com a qual não tinha aproximação.

Todavia, aprendi que uma pessoa verdadeiramente apaixonada, como era o caso da minha orientadora, traz o brilho da paixão nos olhos e é capaz de seduzir outra pessoa para a sua paixão. Fui seduzida, aliás, diria que ela reacendeu em mim a paixão por investigar esse tema. Algo dentro de mim sabia que não seria à toa, assim o objeto de pesquisa no Doutorado foi redirecionado⁸. É como, portanto, se esse objeto de estudo – o cuidado de Enfermagem na formação da enfermeira – tivesse me escolhido.

Como afirmam Porto e Silva Júnior (2005), “[...] o objeto pode ser escolhido, como também em outros momentos é ele que escolhe o pesquisador [...]” (p. 2). Precisava estudar essa temática. Eram (e continuam sendo) dúvidas e inquietações que trago dentro de mim desde a minha formação inicial, e que não poderia simplesmente suprimir ou fazer de conta que não existiam. E, ao enveredar por essa proposta de temática/tese, acabei respondendo a questionamentos também pessoais. Foi o momento de dar voz a eles. E, assim, contribuir com as discussões pertinentes para que o currículo também possibilitasse que esse olhar perceptivo acerca do cuidado e dos aspectos históricos da profissão fosse trabalhado na formação da enfermeira.

Essa situação ficou ainda mais perceptível quando, em aula da disciplina *Seminário de Pesquisa II*, o professor Jacques Therrien me disse, do jeito sábio, carinhoso e enfático que o caracteriza: “você aí

⁸ A referida pesquisa resultou na tese intitulada: *Do estágio ao internato: a formação da enfermeira para o cuidado*, defendida em fevereiro de 2019 (BARBOSA, 2019).

dentro já sabe por onde caminha a sua tese, só não tem coragem de dizer!” Aquele momento foi uma epifania, talvez equivalente à ocasião em que o Pequeno Príncipe⁹ encontra o aviador, no meio do deserto. Nem o aviador nem o príncipe poderiam imaginar como aquele encontro poderia afetá-los. Sem se dar conta, o aviador passa a ocupar o papel daquele que exerce uma escuta qualificada na vida do Príncipe; portanto, ao ouvi-lo narrar suas histórias, na realidade ajudava-o a ouvir a si mesmo, percebendo aspectos que ele mesmo não ousava revelar para si próprio.

Essa ocasião me revelou o quanto a pesquisa a ser desenvolvida no Doutorado poderia contribuir para o meu crescimento e desenvolvimento profissional enquanto professora-enfermeira, bem como colaborar, de alguma forma, para as reflexões, a história e a memória da Enfermagem, sobretudo cearense. E me mostrou, ainda, algo que relutava em assumir para mim mesma: que sempre tive vontade de investigar a formação em Enfermagem para o cuidado. Ensaiei algumas reflexões em trabalhos acadêmicos ou em trechos da minha dissertação, mas, de fato, isso não era o suficiente, já que precisava me dedicar mais, estudar, analisar, refletir e, ainda, pensar o cuidado na formação da enfermeira sob um foco histórico. Isso foi, simultaneamente, uma oportunidade de construção de novos aprendizados, ressignificação da minha prática docente e um desafio de contribuir com a preservação da história da Enfermagem do Ceará.

⁹ Livro publicado no ano de 1943 pelo escritor, ilustrador e piloto francês Antoine Marie Roger Saint-Exupéry, o Conde de Saint-Exupéry, conhecido popularmente por Antoine Saint-Exupéry. Sua obra é marcada por elementos como aviação e guerra. O título original, em francês, é *Le Petit Prince*, sendo traduzido para o português como *O Pequeno Príncipe* ou *O Príncipezinho* (SAINT-EXUPÉRY, 2007). Configura-se no livro de maior sucesso do autor, traduzido para várias línguas e publicado em muitos países. Esse romance foi utilizado como analogia na construção da tese, por nos falar da necessidade de enxergarmos além do que está posto, de olharmos mais de uma vez para a mesma realidade ou objeto para percebermos o que antes estava imperceptível, de nos aventurarmos em busca de novas percepções sobre a realidade e de nos afastarmos, para só assim nos aproximarmos do que vemos e sentimos. Isso nos remete à temática desta pesquisa: *a formação da enfermeira para o cuidado*.

Não obstante todos os questionamentos e todas as reflexões que o professor Jacques Therrien mediava a cada aula, debruçar-me sobre seus estudos foi fundamental para reestruturar minha tese. Assim, reporteime aos estudos dos três pilares que perpassam a constituição de uma realidade. São eles: a ontologia, a epistemologia e a metodologia (THERRIEN, 2014). Conhecer esses três pilares mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da minha tese. A seguir, falarei sobre cada um deles.

A ontologia procura estudar o ser e o seu sentido em todas as suas dimensões, considerando que tem variadas determinações. Logo, a ontologia é aquilo que constitui, que configura um determinado objeto ou realidade. A epistemologia, por sua vez, investiga de forma crítica a lógica e o raciocínio científicos utilizados para a elaboração de hipóteses por parte dos cientistas. Isto é, trata-se da crítica epistemológica, a qual possibilita identificar quais são os fundamentos/as bases teóricas que referenciam uma teoria, reconhecendo as suas possibilidades e os seus limites no que se arvoram a discutir. Desse modo, esse campo é fundamental para analisar as teorias construídas ao longo do tempo, tentando entendê-las ou explicá-las e ancorá-las nos aspectos e espaços que as constituem. Por fim, o pilar metodológico propõe um estabelecimento da relação entre teoria e prática visando à *práxis*, ressaltando, assim, que há interlocução, intercorrência e influência mútua entre ambas.

Esses três pilares elencados por Therrien (2014) nos permitem vislumbrar, estudar, analisar uma realidade sob uma perspectiva mais integral, tendo em vista que, ao nos reportarmos a um objeto de estudo, um fenômeno ou até mesmo uma situação cotidiana, estamos fazendo o exercício de percebê-los nas suas múltiplas facetas, inclusive ao longo do tempo, a saber, na sua dimensão histórica. No plano ontológico, voltamos ao ser e suas dimensões, ou seja, àquilo que o constitui, os aspectos que o perfazem; no pilar epistemológico, entendemos o que fundamenta, referencia, sustenta aquele fenômeno teoricamente; e no âmbito metodológico, per-

cebemos como se evidencia a mediação da *práxis*, como se forma o futuro enfermeiro para cuidar.

Ao trazer essa proposição dos três pilares – ontológico, epistemológico e metodológico – de Therrien (2014) para a discussão do cuidado em Enfermagem, inclusive especificamente em um capítulo teórico, fundamentamos e criamos o argumento para o entendimento e a análise da nossa tese. A perspectiva ontológica, que é a própria concepção de cuidado e as dimensões que o constituem, visto que o cuidado de Enfermagem se alicerça em algo muito mais amplo, que perpassa a vida e perfaz a própria condição de ser humano. No plano epistemológico, nesse cuidado ampliado, que comporta vários aspectos, há constituintes que se referem especificamente à Enfermagem, então se delineia o cuidado de Enfermagem, que vai fundamentar o exercício desta como profissão; logo, a dimensão epistemológica refere-se ao conhecimento necessário para realizar o cuidado de Enfermagem. Já o pilar metodológico diz respeito à mediação da *práxis*, nesse caso o modo como vão se dar o ensinar e o aprender em relação ao cuidado de Enfermagem, o que certamente envolve interlocução entre teoria e prática, tendo a professora-enfermeira como mediadora dessa construção de saberes.

Sob essa perspectiva, as ideias de Therrien (2014) possibilitaram elaborar, como tese, que as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, que constituem os cuidados de Enfermagem, bem como os conhecimentos referentes ao campo da *História da Enfermagem*, tornam-se indispensáveis para uma compreensão acerca de como vem se dando o processo de formação para o cuidado de Enfermagem como componente crítico da profissão.

Considerações finais

O desenvolvimento deste escrito permitiu relatar uma experiência formativa no Doutorado envolvendo a apreensão do objeto de investigação, bem como o redimensionamento das inquietações e a

superação das resistências à apropriação do objeto, oferecendo contribuição para o campo de estudo. Isso demandou um resgate dos registros escritos, das anotações pessoais do diário de pesquisa e das próprias teses das autoras, além da memória afetiva das pesquisadoras, e um olhar para a trajetória vivenciada no Doutorado a partir do encontro com o pensamento do professor Jacques Therrien.

O estranhamento inicial causado pelo tema de investigação permeou o universo das autoras gerando dúvidas, inquietações e resistências, no entanto, o encontro com o pensamento, as teorias e sugestões do professor Jacques Therrien demarcou espaços de reflexões e um caminho que as pesquisadoras precisaram trilhar na construção da pesquisa.

As experiências das autoras são coletivas e individuais, e as oportunizadas pela contribuição do professor Jacques Therrien foram compartilhadas por ambas e guardadas na memória acadêmica e na memória afetiva. A historiadora que embarcou na área da Enfermagem apresentou a narrativa da professora-historiadora sobre a sua inserção na Enfermagem e como o pensamento e as ponderações de Jacques Therrien colaboraram para o seu encontro com o tema investigado. E a professora-enfermeira que se viu desafiada a embarcar no campo da História para estudar o objeto de estudo ao qual era resistente relatou de que forma o encontro com o pensamento do professor Jacques Therrien foi decisivo para que encontrasse o seu objeto de pesquisa e a sintonia da pesquisa com sua vida pessoal e profissional.

Fazer esse relato de experiência é rememorar o papel do professor Jacques Therrien na pesquisa e na formação das autoras, que construíram suas teses fazendo metáfora com clássicos da literatura. A professora-historiadora, que usou a metáfora do poema *Tecendo a Manhã* de que a manhã é tecida enquanto o poema é construído para descrever a tessitura da tese, que parte da apreensão do tema da investigação. E a professora-enfermeira, que traça uma analogia com o *Pequeno Príncipe* para explicar que a mesma realidade ou ob-

jeto antes imperceptíveis, passam a ser (re)conhecidos e provocam novas percepções e novas apreensões. Em ambas as pesquisas, o pensamento e as ideias do professor Jacques Therrien foram decisivos para as autoras e são parte dessa história.

Referências

BARBOSA, Elane da Silva. **Do estágio ao internato: a formação da enfermeira para o cuidado**. 2019. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_ELANE-DA-SILVA-BARBOSA.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

COSTA, Fernando José Monteiro da. **Da capo al coda, manufática de Educação Musical em Portugal (1967-2004): configurações, funções, organização**. 2010. 540 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2010. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/51228/2/tesedoutfernandocosta000116641.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 101-130.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOERGEN, Pedro Laudinor. A ética em pesquisa. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7154>. Acesso em: 11 jul. 2015.

GUERRIERO, Iara Coelho Zito; MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas. **Physis – Revista**

de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 763-782, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312013000300006. Acesso em: 21 jul. 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PORTO, Fernando Rocha; SILVA JÚNIOR, Osni Claudiano. A representação das enfermeiras nas caricaturas publicadas na mídia escrita. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental**, Rio de Janeiro, ano 9, v. 1, n. 2, p. 41-48, 2005. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/5583112/a-representacao-da-enfermeira-nas-caricaturas-publicadas-na-unirio>. Acesso em: 30 nov. 2016.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Agir, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 11 jul. 2015.

THERRIEN, Jacques. Novos contextos da pós-graduação em educação: uma reflexão sobre parâmetros que permeiam a formação para o saber profissional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN): Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste: produção de conhecimento, assimetrias e desafios regionais, 22., 2014, Natal. **Anais [...]**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.

TORRES, Maria Nahir Batista Ferreira. **O ensino de história da enfermagem**: trajetórias e lugar na formação do enfermeiro. 2019. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_MARIA-NAHIR-BATISTA-FERREIRA-TORRES.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

INTERSUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: A APREENSÃO DE NOVOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS POR ALUNAS DE ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO INTERIOR DO CEARÁ

Felipe dos Reis Barroso¹

Tatiana Maria Ribeiro Silva²

Introdução

A relação ensino e aprendizagem ocorre em contexto no qual operam saberes, relações, comportamentos e motivações entre alunos e professores, tendo o chão da escola como lócus de convivência e produção de sentidos e significados. Os conhecimentos integrados em contexto de mediação intersubjetiva são construídos e partilhados em cada encontro de aula, delineados por uma competência comunicativa, crítica e transformadora, em busca de uma formação emancipatória e cidadã.

A eclosão da pandemia da covid-19, nos primeiros meses de 2020, impôs mudanças bruscas para controle e contenção do vírus. No cenário educacional, as escolas brasileiras iniciaram a suspensão de suas atividades presenciais a partir de março de 2020³. Em menos de uma semana e de forma improvisada, a maioria das Secretarias de Educação do Brasil já buscava dar continuidade às atividades

¹ Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7). Professor e Coordenador Adjunto do Curso de Direito da UNI7. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). freisbarroso@gmail.com

² Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus Limoeiro do Norte. Psicóloga e professora universitária. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). tatiana.ribeiro@uece.br

³ Na pesquisa que ora analisamos, com 1.830 alunas de ensino médio de escolas públicas no interior do Ceará, 1.239 respondentes (67,7%) tiveram aulas remotas já a partir de março/2020, enquanto 488 (26,7%) começaram no mês seguinte. Apenas 123 alunas (6,7%) tiveram aulas a partir de maio/2020.

escolares e garantir a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial. O ensino remoto, a partir do uso de plataformas *on-line*, videoaulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais, foi a principal ação adotada pelas escolas Brasil adentro (BRASIL, 2020).

No que se refere à reorganização do ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu um ciclo emergencial para diminuir os impactos da pandemia na educação em razão da longa duração da suspensão das atividades educacionais presenciais nas escolas. Cada rede de ensino pôde adotar a estratégia de acordo com as condições existentes, conforme os princípios estabelecidos pelo CNE (BRASIL, 2020):

- atender os direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada série/ano;
- assegurar e manter o padrão de qualidade previsto na LDB, bem como a carga horária mínima;
- evitar retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola;
- observar a realidade e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais;
- garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes, assegurando as mesmas oportunidades a todos e evitando o aumento da reprovação e evasão escolar.

No Ceará, as escolas foram orientadas a desenvolver um Plano de Atividades Domiciliares, usando os livros didáticos adotados. As plataformas *Aluno Online* e *Professor Online* — desenvolvidas pela própria Secretaria de Educação do Estado (Seduc) — e *Google Classroom* foram escolhidas para promover a interação entre alunos e professores no período.

Diante dessa nova realidade, as relações de ensino e aprendizagem geraram novas formas de produção de intersubjetividades, sentidos e significados. Novos contornos de saberes possíveis delinear-se pelas transformações pedagógicas impostas pela emergência de ensino e aprendizagem, em decorrência do isolamento social. Nesse cenário de transformações, o artigo tem como objetivo compreender como as estudantes do ensino médio do interior do Ceará constituíram saberes, concepções, hábitos e afetos, mobilizados pela intersubjetividade, em contexto de ensino remoto.

Metodologia

Procurando entender o objeto de estudo — a relação entre intersubjetividade e aprendizagem no contexto de ensino remoto com foco na apreensão de novos sentidos e significados — fez-se uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, respondida por 1.830 alunas matriculadas em escolas públicas do ensino médio, situadas no interior do estado do Ceará, nos meses de setembro e outubro de 2020.

Conforme Marconi e Lakatos (2017), optou-se pelo questionário, instrumento de coleta de dados constituído por 44 questões objetivas e uma subjetiva aplicado de forma *on-line*, em decorrência do período de isolamento social imposto pela pandemia, utilizando-se como suporte o serviço gratuito da plataforma *Google Forms*.

O questionário (Apêndice A) é integrado por 44 questões objetivas e uma subjetiva, distribuídas em seis seções, assim identificadas: (1) dados pessoais; (2) ambiente escolar; (3) desempenho escolar; (4) ambiente de estudos; (5) saúde física e mental; e (6) ensino remoto, a fim de traçar o perfil socioeconômico e escolar das estudantes, descrever o acesso às aulas remotas e o tempo destinado pelas discentes aos estudos, além de compreender a forma como perceberam as mudanças que influenciaram nos seus processos de aprendizagem.

Como se trata de um recorte de pesquisa, elegemos, a seguir, trechos de falas de sete participantes, de modo que contribuíssem

com as reflexões acerca dos novos contornos de intersubjetividade, constituído em contexto de ensino remoto.

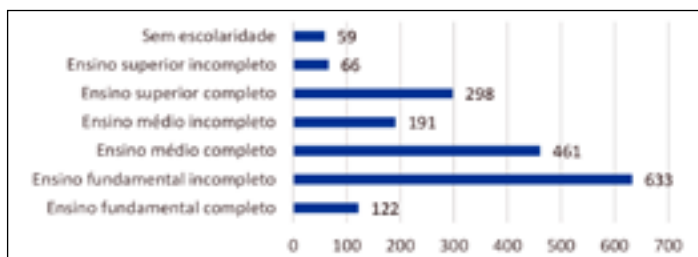
Resultados e discussão

Em 2020, nos 953 estabelecimentos de ensino médio no Ceará, havia 362.470 matrículas; destas, 331.100 em escolas públicas, estaduais e federais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020). Considerando tal população, o tamanho da amostra na presente pesquisa, de 1.830 respondentes, tem grau de confiança de 99% e margem de erro de 3% (CALCULADORA..., [2020]).

Das alunas pesquisadas, 7 (0,4%) têm 14 anos de idade, 458 (25%) têm 15 anos, 569 (31,1%) têm 16 anos, 555 (30,3%) têm 17 anos e 241 (13,2%) têm acima dos 17 anos.

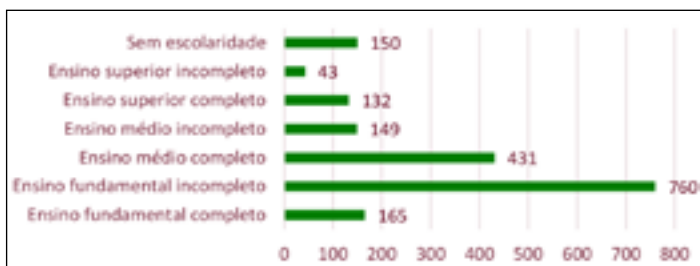
Comparando-se os Gráficos 1 e 2, a seguir, sobre o grau de escolaridade da mãe e do pai, perguntas n. 6 e 7 do questionário, respectivamente, identifica-se, no item “sem escolaridade”, que o número de homens (pais) mais do que dobra em relação ao de mulheres (mães), 150 x 59. Nesse mesmo sentido, confirmando o maior nível de escolaridade formal das mães das respondentes, apenas 132 homens (pais) completaram o ensino superior, menos da metade das mulheres (mães), que chegam a 298 graduadas.

Gráfico 1 – Qual o nível de escolaridade da sua mãe?



Fonte: Elaboração própria (2020).

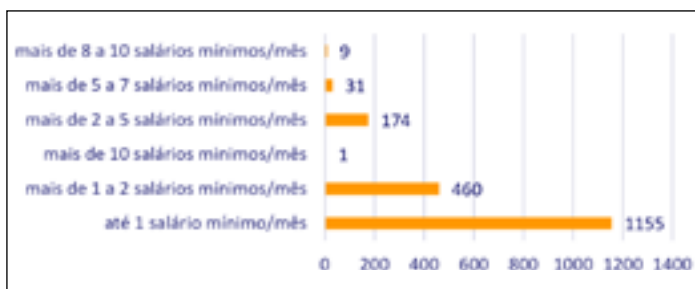
Gráfico 2 – Qual o nível de escolaridade do seu pai?



Fonte: Elaboração própria (2020).

Quanto à renda média familiar mensal, analisando-se o Gráfico 3 (pergunta n. 8), observa-se que 1.155 alunas têm família com renda de até 1 salário mínimo (63%) e 460 (25%) cuja renda familiar varia entre 1 e 2 salários mínimos⁴. Em outras palavras, 88% das famílias das respondentes têm renda mensal de até R\$ 2.090,00 (ou o equivalente, na época, a US\$ 375,00/mês).

Gráfico 3 – A renda média da sua família é de:



Fonte: Elaboração própria (2020).

A precariedade material, externada pelos dados apresentados, ressoa nas palavras da aluna Viola⁵, 16 anos:

⁴ Em 2020, o salário mínimo valia R\$ 1.045,00.

⁵ Em respeito à privacidade, usamos o nome de personagens de peças do dramaturgo e ator inglês William Shakespeare (1564-1616) para identificar as respondentes.

[...] perdi meus celulares, tive que esperar muito tempo pra juntar dinheiro no período de pandemia para comprar algum smartphone de vergonha para eu tentar acompanhar todos os conteúdos online e mesmo assim estou perdida, pois eu não sei de nada. E eu tive que ajudar tanto na minha casa por que tive que passar por construção muito demoradas e cuidar dos meus sobrinho. [transcrição literal]

E de Rosalinda, também com 16 anos:

Bastante triste, principalmente para nós alunos de escola pública ainda mais alunos de 3º ano que estamos a um passo de ingressar em uma faculdade, mercado de trabalho. Não estamos tendo apoio em relação a preparação do Enem, receio que o sonho de muitos é passar para uma boa faculdade mas infelizmente creio que este sonho terá que esperar; também acho que o Governo do Ceará não está nos ajudando muito quando se trata disso e também em questões financeira a um tempo mandou cartões e depois depositou 80 reais de maneira parcelada dias vezes de 40 o que não nos ajudou muito pois o preço das coisas está bastante elevado e deu para fazer muito bom uso. [transcrição literal]

A pesquisa leva-nos também a refletir acerca de como os adolescentes vivenciaram subjetivamente os novos laços sociais, constituídos mediante o ensino remoto. Para alguns, os ambientes virtuais se configuram como um lugar muitas vezes de exclusão e restrição de possibilidades de participação e pertencimento, dificultando o processo de apropriação das referências simbólicas advindas da cultura, fundamentais para o trabalho subjetivo em curso na adolescência. A fala de Ofélia, 17 anos, revela a preocupação de muitos:

Está sendo extremamente difícil me concentrar nos estudos, aos poucos estou perdendo a motivação e o interesse, pois já não tenho mas muitas prospecções para o futuro e minha saúde mental está abalada. [transcrição literal]

Segundo a aluna Jéssica, 15 anos:

Com as aulas remotas apesar de terem uma carga horária menor que as presenciais, sinto como se cansassem mais,

por causa disso, focando sempre nas aulas ao vivo, não consigo usar o tempo livre pra praticar meu próprio jeito de aprender, o que pra mim seria melhor pro meu desempenho, vi este mesmo problema com conhecidos. O isolamento social também me privou de ver e interagir com pessoas da minha idade, colegas e principalmente amigos, que eu praticamente só via na escola [transcrição literal]

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) foram permeados por incerteza e angústia. Como destacam Costa (2004) e Mello (2004), o trabalho de subjetivação da adolescência depende das experiências do jovem no espaço público, o que reforça a importância do chão da escola como uma de suas possíveis realizações, pois só ela permite tanto reunir os sujeitos humanos em sua diversidade quanto separá-los.

Ao longo da história da Educação, o ambiente escolar consolidou-se como lócus que permite reunir os sujeitos humanos em sua diversidade, constituindo-se em verdadeiro espaço transicional, como nos convida a refletir Winnicott (1975), que, tal como o brincar na infância, fornece um meio fecundo para o exercício da singularidade, sempre referida a uma coletividade, que nos constitui sujeitos de singularidade.

A escola, nessa perspectiva, destaca-se como laço de construção de aprendizagens mediante a intersubjetividade dos sujeitos que dela fazem parte.

Para Pórcia, de 15 anos, as aulas presenciais, com o consequente convívio *inter pares*, tornam-se imprescindíveis:

[...] tá sendo bem chato, confesso. tudo que eu mais quero é poder voltar a frequentar a escola e ver meus amigos, mas nem todo mundo tá colaborando pra isso acontecer. infelizmente, eu não consegui absorver nem metade do conteúdo lecionado esse ano, e espero que isso não me prejudique quando eu for fazer o enem. [transcrição literal]

Para o aluno, o ensino remoto demanda privacidade que, em geral, em casa não é possível ter. A rotina de estudos precisa se adaptar à da casa e dos demais membros.

Destaque-se a fala da aluna Beatriz, 15 anos, quanto aos desafios da família para se adequar à nova rotina: “[Tem sido] Um período razoavelmente difícil, pois mesmo com o conforto de casa, nada nem ninguém será capaz de substituir um professor em sala de aula, e em casa, querendo ou não, a concentração é bem menor.” [transcrição literal]

Segundo Katherina, 16 anos: “Está tudo muito complicado, o barulho em casa, não tem lugar confortável, não estou conseguindo aprender como deveria, estou muito desmotivada.” [transcrição literal]

Em resposta à pergunta n. 32, as alunas enumeraram, conforme a Figura 1, a seguir, as outras atividades diárias que tiveram de praticar em casa, não obstante as demandas escolares:

Figura 1 – Nuvem de palavras gerada pelas respostas à pergunta n. 32: Neste ano, além das aulas remotas e dos estudos, você dividiu seu dia a dia com (pode marcar mais de um):



Fonte: Elaboração própria (2020).

As “tarefas domésticas” (1.592 repetições) e as “redes sociais” (1.208 repetições) foram as duas atividades que mais demandaram ou “disputaram” tempo com os estudos das alunas, apontadas respectivamente por 87% e 66% das respondentes.

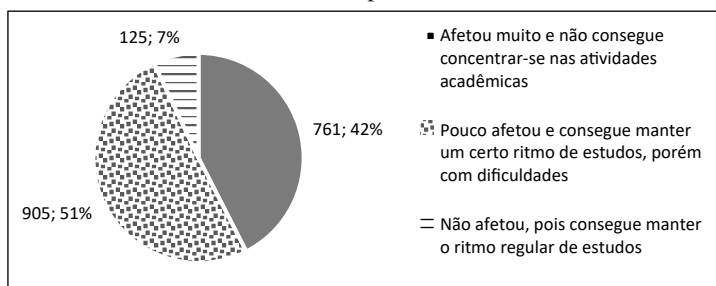
Vigotski (1988) enfatiza a importância do papel das interações sociais entre os alunos — as interações horizontais - no processo de aprendizagem. A integração do conhecimento se amplia

na medida em que os estudantes interagem, discutem e apresentam seus pontos de vista entre seus colegas, gerando aprendizagem crítica e autônoma. O professor destaca-se como o mediador do processo dialético, no qual, ao mesmo tempo em que influencia a produção do conhecimento autônomo e crítico, é também por ele influenciado, transformando o seu trabalho.

Os dados coletados revelam que o ensino remoto acarretou mudanças significativas no modo de conceber os processos de aprendizagem, seja pela própria mudança do espaço de interação — do ambiente escolar para o virtual —, seja pelo modo como os estudantes significaram essas mudanças.

Das alunas entrevistadas, 97,8% tiveram acesso à internet para acompanhar as aulas. Entretanto, as dificuldades para manter o ritmo de estudos e concentração destacaram-se como fatores que dificultaram a aprendizagem, no contexto de ensino remoto, conforme se observa no Gráfico 4, em sequência:

Gráfico 4 – Como o isolamento social afetou a sua organização de estudos e de compromissos escolares?



Fonte: Elaboração própria (2020).

Esclareça-se que 39 (2,13%) respondentes não finalizaram o questionário, por não terem tido acesso à internet para assistir às aulas remotas e realizar as atividades escolares (pergunta n. 17), ficando portanto sem condição de avaliar e responder às perguntas subsequentes.

Das 1.791 (97,8%) que concluíram o questionário, temos que, em resposta à pergunta n. 18 (gráfico n. 4 *supra*), 761 (42%) alunas informaram que o isolamento social as afetou muito e não conseguiram se concentrar nas atividades escolares. Praticamente a metade — 905 (51%) discentes — indicou que o isolamento pouco as afetou e teve condição de manter um certo ritmo de estudos, porém com dificuldades.

Acerca dessa discussão, Vigotski (1988) ajuda-nos a compreender que a relação ensino e aprendizagem é um fenômeno social, mediada pela interação, que influencia o conhecimento de desenvolvimento do eu e do nós, como sujeitos coletivos. Nesse sentido, é por meio da relação com o outro que se concretiza a possibilidade de ensinar e aprender do sujeito. As entrevistas revelaram que as estudantes — mesmo reconhecendo a importância do ensino remoto como alternativa no contexto de isolamento social — vivenciaram sentimentos de incertezas, medos e dificuldades na adaptação ao novo contexto de ensino e aprendizagem.

Na Figura 2, a seguir, os sentimentos revelados na resposta à pergunta n. 39 demonstram o desalento vivenciado pelas estudantes ante a falta de convivência com os colegas e a mudança brusca de rotina:

Figura 2 – Nuvem de palavras gerada pelas respostas à pergunta n. 39: Quais sentimentos você teve ou está tendo nesse contexto de isolamento social? (pode marcar mais de um):



Fonte: Elaboração própria (2020).

“Falta de concentração” (1.465 repetições), “desânimo” (1.444 repetições) e “tristeza” (1.380 repetições) foram os sentimentos mais comuns às alunas pesquisadas, revelados por 80%, 79% e 75,4% delas, respectivamente.

Para a aluna Julieta, 16 anos: “Me sinto sobrecarregada constantemente, o medo de não conseguir da conta de tudo é grande. Quero a presencial logo.” [transcrição literal]

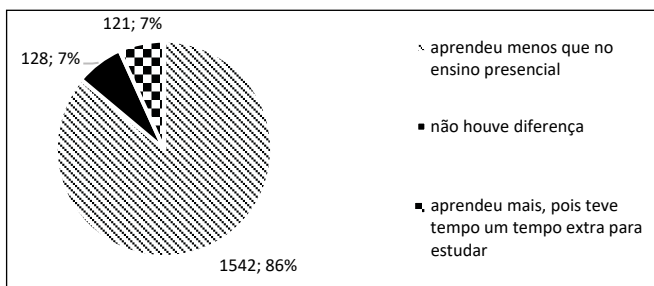
Em tom mais angustiante, a aluna Desdêmona, 17 anos, assim se expressa:

[...] eu não aguento mais, meu psicológico ta acabado, minha saúde mental ta abalada, eu não consigo me concentrar nas aulas, não aprendo nada, não consigo prestar atenção e não entendo nada do que os professores dizem. eu fico com sono, exausta, cansada, preocupada, com medo, com ansiedade, tudo de ruim que possa imaginar, nao consigo mais estudar e nem me concentrar de forma remota. parece meio tolo, mas sim, se me perguntassem se eu queria repetir o 1 ano, eu nao pensava duas vezes e repetiria. meu ano de 2020 foi jogado fora!!!!!!! [transcrição literal]

A fala de Desdêmona reforça que a relação ensino e aprendizagem é antes de tudo uma produção de sentidos e significados, compartilhados pelos sujeitos que fazem a Educação. O chão da escola apresenta-se como um campo de encontros e consolidação de ensino e aprendizagens significativas. Como destaca Habermas (2001), a tradição cultural incorporada na coletividade humana é expressa nos conteúdos culturais e curriculares. Em condições de urgência, o tempo de adaptação e significação não se mostrou suficiente para estabelecer outros sentidos. Mesmo reconhecendo as necessidades, as estudantes apresentaram muitas dificuldades em relação à aprendizagem e aos sentidos dados a esses novos modelos de interação.

Os Gráficos 5 e 6 (perguntas n. 19 e 21, respectivamente) retratam novamente a situação penosa em que se encontraram os alunos durante o ensino remoto, causado pela pandemia.

Gráfico 5 – No ensino remoto, você acha que:



Fonte: Elaboração própria (2020).

Gráfico 6 – Além das aulas, quantas horas por dia você dedicou aos estudos durante a quarentena?



Fonte: Elaboração própria (2020).

Verifique-se que 1.542 (86%) respondentes afirmaram que aprenderam menos que no ensino presencial (Gráfico 5), dado confirmado pela baixa quantidade de horas dedicadas diariamente aos estudos: 1.394 (77,8%) estudaram até duas horas diariamente.

Os resultados apontam que as dificuldades para estabelecer uma nova rotina de aprendizagem afetaram, de diferentes modos, o compromisso de cada aluno com a sua aprendizagem, diminuindo o rendimento e aumentando os fatores de sofrimento psíquico, tais como o desânimo e a dificuldade de cumprir com as atividades e avaliações.

Embora reconhecendo que o ensino remoto era a alternativa mais viável para o contexto de pandemia, Titânia, 17 anos, revela:

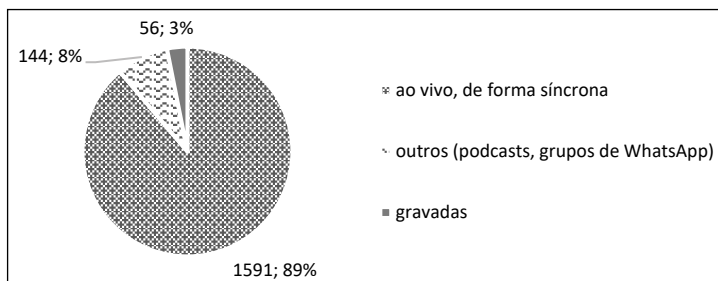
“Sei que é de pessoa para pessoa, mas não consigo me concentrar ao ponto de aprender tudo. Estou com medo desse ano não conseguir o que realmente quero para o meu futuro, esse medo e aflição vem todos os dias.” [transcrição literal]

Não são diferentes os receios de Hermione, 16 anos: “Meu ensinamento caiu muito. Rotina de estudos também, sinto que estou muito sobrecarregada. EU ODEIO EAD... E ainda tô com medo de voltar pq não sei de nada. Física vai me mataaaaar...” [transcrição literal]

Os trechos transcritos legitimam as aproximações entre Bouffleur e Prestes (2013) e Vigotski (1991), que conceituam o processo de ensino e aprendizagem como construção e reconstrução na óptica de um sujeito que percebe, elabora um sentido e faz uma manifestação com vistas à sua validação diante do outro. Nesse sentido, os saberes são estruturados a partir da forma de percepção, de algo significado, mobilizados pela intersubjetividade. A relação ensino e aprendizagem constitui uma atividade de construção do sujeito que a faz em perspectiva própria, mas sempre em contexto coletivo.

Pensar os novos contornos de intersubjetividade constituídos por meio das interações dos ambientes virtuais é refletir acerca dos desafios impostos por novos modos de ensinar e aprender, descobrindo-se novas práticas, saberes e sentidos, que fazem da educação um ato em permanente movimento humano.

Gráfico 7 – Neste ano [2000], na maioria das vezes, você assistiu às aulas remotas:



Fonte: Elaboração própria (2020).

Veja-se que, antes de 2020, seria quase impensável indagar aos alunos como prefeririam assistir às aulas, haja vista a inexistência de outra modalidade de ensino que não a presencial. As respostas expostas no Gráfico 7 (pergunta n. 29) apontam para um desejo de se manter a conexão direta e “ao vivo” com o professor e seus colegas, com amplíssima preferência pelas aulas síncronas (89% das respondentes), não obstante a dificuldade de acesso à internet.

Nesse processo de novos engendramentos de aprendizagem, os professores adotaram novas posturas, permeadas pela empatia e acolhimento dos alunos diante das necessidades remotas. O Gráfico 8, apresentado a seguir, destaca como as alunas perceberam a postura dos professores em relação à situação delas durante o isolamento social:

Gráfico 8 – De um modo geral, sobre a conduta de seus professores em relação à situação dos alunos durante o isolamento social, você avalia que:



Fonte: Elaboração própria (2020).

Reparemos que 862 (48%) estudantes afirmaram que os professores foram bastante empáticos e compreensivos com o momento por todos vivenciados. Para 703 (39,2%) alunas, além da demonstração de certa empatia, os docentes concederam exceções diante das dificuldades sinalizadas por elas. É possível perceber que a tradicional valorização da dimensão cognitiva em detrimento da

afetiva, na trajetória do pensamento e do conhecimento humano, e a visão dualista do homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição apresentam nuances de superação, facilitando a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem e da própria totalidade do ser e, por conseguinte, a emergência (o surgimento, a produção...) de novos processos de intersubjetivação.

Para mais da metade das respondentes, os professores estabeleceram modos de se relacionar com as estudantes, em sintonia com os preceitos que afirmam que a afetividade e a aprendizagem são indissociáveis, intimamente ligadas e influenciadas pela socialização. Desse modo, o olhar atento do professor para as necessidades das estudantes foi indispensável para que elas se sentissem acolhidas diante dos obstáculos, permitindo que a aprendizagem se consolidasse em novos contornos de ensino.

Trata-se, pois, de um processo contínuo, nunca terminado, em que os novos elementos são integrados a um eu que vai se estruturando gradativamente. Como defende Eder (2001, p. 23): “[...] os seres humanos são forçados por sua natureza a aprender”.

Considerações finais

O ensino remoto desvelou o abismo entre as diversas realidades dos estudantes brasileiros, influenciando de maneira distinta como cada pupilo vivenciou esse período e constituiu sua subjetividade para lidar com as adversidades, ocasionadas pelo isolamento social.

O certo é que as bases de sustentação de ideais coletivos e relativamente estáveis se dissiparam.

Por outro lado, o ensino remoto pôs em relevo outros modos de engendrar a área de desenvolvimento potencial como característica essencial da aprendizagem, que “[...] faz nascer, estimula e ativa [nos aprendizes] um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das interrelações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas” (VIGOTSKI, 1988, p. 115).

Nesse sentido, as discussões aqui apresentadas buscaram compreender as relações intersubjetivas presentes nos processos de aprendizagem, a partir dos novos contornos definidos pelo ensino remoto. Assim, renovamos nossa postura de que o chão da escola se constitui como espaço dialético para situar e dar contorno aos processos de ensino e aprendizagem permeados por uma ética que mobiliza as intersubjetividades dos sujeitos.

Podemos perceber que a epistemologia da prática docente, em contexto de ensino remoto, foi mobilizada por dimensões sociais e subjetivas que influenciaram de modo significativo as dimensões da aprendizagem. Intermediadas pela linguagem do campo virtual, as relações de ensino e aprendizagem desvelaram novos contornos de comunicação, na qual a racionalidade comunicativa precisou criar novos sentidos. O desafio vivenciado pelas estudantes que participaram da pesquisa revela os aspectos subjetivos que mobilizam a aprendizagem, além das contradições que permeiam os processos educacionais em nosso país.

Cada fragmento de fala das participantes assinalou que o chão da escola é o espaço de mediação dos processos constitutivos de cidadania e identidade dos estudantes. As contradições expostas apontam uma realidade de desigualdades e confrontos, que o Brasil ainda está distante de superar.

Vivenciadas de forma individual, as dificuldades das estudantes formam um coletivo de vozes que apontam a escola como um espaço real e necessário para tecer ensinamentos e aprendizagens.

Referências

BOUFLEUER, José Pedro; PRESTES, Rosane Mürmann. A escola que avalia e que é avaliada: o papel da escola na construção de um mundo humano comum. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 240-249, maio/ago. 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de

atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 63, 4 maio 2020.

CALCULADORA de tamanho de amostra. **SurveyMonkey**, [2020]. Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

COSTA, Ana. A transicionalidade na adolescência. *In*: COSTA, Ana (org.). **Adolescência e Experiências de Borda**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. p. 165-196.

EDER, Klaus. As sociedades aprendem, mas o mundo é difícil de mudar. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 53, p. 5-28, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de La Acción Comunicativa: complementos y estudios previos**. 4. ed. Madrid: Cátedra, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Inep. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020*. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MELLO, Eliana Dable de. O espaço público na passagem adolescente. *In*: Comissão de periódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org.). **Adolescência: um problema de fronteiras**. Porto Alegre: APPOA, 2004. p. 57-69.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Apêndice A

Questionário aplicado, com 44 perguntas objetivas e uma subjetiva:

1. Você concorda em participar desta pesquisa, conforme os termos acima?
2. Qual seu gênero?
3. Qual sua idade?
5. Você mora na mesma cidade onde sua escola está localizada?
4. Você é morador(a) da zona urbana ou rural?
6. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?
7. Qual o nível de escolaridade do seu pai?
8. A renda média da sua família é de:
9. Você tem irmãos/irmãs?
10. Quantas pessoas moram com você e estão em idade escolar?
11. Neste ano, você está matriculado(a) em escola:
12. Em qual mês de 2020 sua escola começou a ministrar as aulas de forma remota, em razão do isolamento social?
13. Em que ano do ensino médio você está?
14. Qual é o seu turno escolar?
15. Alguma disciplina obrigatória deixou de ser ministrada neste período de isolamento social? (pode marcar mais de uma)
16. De um modo geral, sobre a conduta de seus professores em relação à situação dos alunos durante o isolamento social, você avalia que:
17. Você teve acesso à internet para assistir às aulas remotas, e realizar as atividades escolares?
18. Como o isolamento social afetou a sua organização de estudos e de compromissos escolares?
19. No ensino remoto, você acha que:
20. Durante o isolamento social, você estima que passou, em média, quantas horas por dia diante da tela assistindo apenas às aulas?

21. Além das aulas, quantas horas por dia você dedicou aos estudos durante a quarentena?
22. Em relação ao seu desempenho nas provas, comparando com a modalidade presencial, você acha que as provas aplicadas de forma remota neste ano:
23. Comparando com a modalidade presencial em 2019, você afirma que suas notas obtidas durante a quarentena:
24. Como foi seu espaço de estudos utilizado durante o período de isolamento social?
25. Para assistir às aulas remotas e realizar as atividades escolares, você teve acesso à internet?
26. Qual dos dispositivos abaixo você utilizou com maior frequência para fazer o acompanhamento das aulas remotas e das atividades escolares neste ano?
27. O dispositivo que você mais usou esteve inteiramente à sua disposição durante as aulas remotas e demais atividades escolares?
28. Quantos dispositivos com acesso à internet você tem disponíveis em sua residência?
29. Neste ano, na maioria das vezes, você assistiu às aulas remotas:
30. Durante as aulas remotas e nos estudos, você recebeu algum tipo de orientação, além da dos professores?
31. Como você avalia a qualidade do seu acesso à internet durante as aulas remotas?
32. Neste ano, além das aulas remotas e dos estudos, você dividiu seu dia-a-dia com (pode marcar mais de um):
33. Sua família entende a importância de continuar os estudos de forma remota durante o isolamento social?
34. Você teve Covid-19?
35. Quão isolado(a) você esteve durante a quarentena?
36. Neste ano, você se sentiu sobrecarregado(a) com as atividades escolares?
37. Você acha que ganhou mais independência com o ensino remoto (uso do tempo, prática de outras atividades)?

38. Você sente que sua saúde, de certo modo, foi afetada pelo tempo diante da tela?
39. Quais sentimentos você teve ou está tendo nesse contexto de isolamento social? (marque todos os que achar necessários)
40. Que aptidões você acha que desenvolveu durante o período de isolamento social? (marque todas as que achar necessárias)
41. Neste contexto de isolamento social, o que mais lhe preocupa, em termos gerais?
42. Antes do isolamento social, os seus professores já utilizavam algum equipamento eletrônico em sala para ministrar aulas?
43. Numa escala de 1 a 5, quão importante você considera a introdução de novas tecnologias no sistema de ensino?
44. Antes da pandemia, você já tinha feito algum curso na modalidade remota/EAD?
45. Se quiser, use o espaço abaixo para comentários adicionais sobre sua vivência durante o período de isolamento social:

SABERES DA PESQUISA APREENDIDOS A PARTIR DA RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Hamilton Perninck Vieira¹

Introdução

Segundo o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a “preparação” para o exercício da docência universitária dar-se-á, “prioritariamente” em programas de mestrado e doutorado. Nesse sentido, verifiquei a demarcação extremamente teorizante da formação para a docência superior. Não é de se estranhar que assim seja, pois segundo Cunha (2009), à docência universitária sobrepõe o *saber técnico* acima de outros saberes docentes, porquanto determinada pelos cânones do mundo do trabalho, pela epistemologia positivista da Ciência moderna, e pela condição ainda instrumental do ato de ensinar.

Nesse sentido, a docência é vista como *dom* pois *quem sabe, sabe ensinar*. Em meio a um ensino massificante, acredita-se equivocadamente na maturidade intelectual do educando, pressupondo e focalizando a memorização como elemento inicial do processo de aprendizagem. Além disso, a Pedagogia foi essencialmente disciplina pueril e identificada como campo aplicado das demais Ciências Sociais, dependente da Psicologia do desenvolvimento/aprendizagem e da Antropologia.

Assim, no contexto da globalização, a universidade pauta-se pelo ideário da universalidade e da socialização idêntica: *ensinam como aprenderam de seus mestres* (CUNHA, 2009). No entanto, neste

¹ Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza. Professor da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – CE. Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). hpv_@hotmail.com

artigo assumo, embasado em Franco (2003), que “[...] à Pedagogia, como ciência, caberá a reflexão dos fins e da busca de meios para a concretização da educação” (p. 22). Em se tratando das diversas facetas que possibilitam o exercício de ser professor universitário, dentre as quais a produção científica, a gestão de grupos de estudo, a participação em eventos e a assessoria técnica para instâncias de ensino, aparece a orientação de dissertações e teses.

Nesse aspecto, o educando que se escolarizou na Educação Básica, na Graduação, e talvez na especialização *Lato Sensu* chega aos bancos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Após a aprovação em seleção bastante rigorosa, o pós-graduando tem diante de si um grande desafio: a elaboração intelectual e autônoma de uma dissertação de mestrado e/ou tese de doutorado. Para tanto, mediante o grau de aprofundamento e originalidade do trabalho científico a ser desenvolvido, estabelece-se o cumprimento dos créditos disciplinares e as horas dedicadas à orientação e produção acadêmica: atualmente, até 24 meses para o mestrado e até 48 meses para o doutorado (SEVERINO, 2002).

Diante de minha participação como bolsista do Observatório da Educação (Obeduc) da Universidade Estadual do Ceará (Uece) e ao término da elaboração de minha dissertação de mestrado (VIEIRA, 2015), a pergunta que me inquietava paralelamente ao trabalho de pesquisa era: *que saberes da docência na pesquisa são apreendidos na relação entre orientador e orientando no processo de elaboração de dissertação de Mestrado em Educação?* Assim, estabeleci como objetivo geral a ser atingido com a escrita deste artigo compreender que saberes da pesquisa são articulados no processo de produção científica no Mestrado em Educação a partir da clareza dos papéis do orientador e do orientando no horizonte da autonomia intelectual.

De forma específica, intentei *verificar* que os saberes da pesquisa podem ser constituídos no âmbito da investigação científica no Mestrado em Educação e *definir* com clareza os papéis do orientador e do orientando no horizonte da autonomia na produção aca-

dêmica intelectual. Por isso, meu projeto de trabalho consiste em discutir os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, explicitar o referencial teórico e expor a descrição reflexiva do meu relato de experiência, com as lições aprendidas durante o percurso vivido, para depois apresentar as considerações finais.

Aspectos teórico-metodológicos

Trabalhei neste artigo com o relato de experiência na concepção de Cavalcante e Lima (2012), como “[...] ferramenta da pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações que abordam uma situação vivenciada no âmbito profissional de interesse da comunidade científica” (p. 96). Por esse caminho, intentei a descrição, a reflexão e a socialização do aprendizado dos saberes da pesquisa a partir do processo de orientação de dissertação de mestrado mediado pelo professor doutor Jacques Therrien (UFC/Uece), e de minha experiência como aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/Uece) de março de 2013 a fevereiro de 2015.

No processo de elaboração da dissertação, de participação nas disciplinas/grupos de pesquisas, na produção acadêmica e em eventos durante esse itinerário formativo, numa abordagem qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2011), com base em Lakatos e Marconi (2003) entendo que “a pesquisa [...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (p. 155). Assim, na universidade o *produto* da pesquisa (o artigo científico, a monografia, a dissertação de mestrado, a tese de doutorado e/ou qualquer trabalho acadêmico) só faz sentido na dimensão da vivência dos processos, que, de acordo com Ghedin e Franco (2011), “[...] precisam ser percebidos, estudados, precisam visar à emancipação. Os produtos são relativos, provisórios; para serem mudados, é neces-

sário focar **o olhar no coletivo que constrói o processo.**” (p. 64-65, grifos nossos).

No campo da formação de professores para a docência universitária, é sugestivo pensar que a universidade propicie experiências formativas que permitam aos educandos a reflexão de que “[...] perceber como percebia, conhecer como conhecia implicam finalmente *re-confirmar* o antes firmado ou *formar* nova forma de perceber ou nova forma de conhecer, indispensável exercício a quem faz uma pós-graduação” (FREIRE, 1994, p. 213, grifos nossos). Uma dessas experiências formativas é a relação entre orientador e orientando com vistas à produção de dissertações/teses. Esse processo pode permitir o surgimento de experiências que venham a fomentar a constituição de saberes para a pesquisa em interface com o exercício da docência universitária.

A metodologia de vivência reflexiva desse processo formativo no PPGE de 2013 a 2020 foi a observação da realidade orientada pelo olhar da reflexão hermenêutica (GHEDIN; FRANCO, 2011) à luz da Pedagogia Freireana (BRAGA, 2012; FREIRE, 1996; MENDONÇA, 2008; VIEIRA, 2015, 2020). Entendo, por conseguinte, que “[...] olhar é interpretar e perceber para poder compreender como são as coisas e os objetos investigados” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 72). Minha observação de educando-educador universitário em formação que foi desenvolvendo a capacidade de interpretar a realidade fundamentou-se na visão de que “[...] o olhar atiza o desejo de ler o implícito, busca o que não é aparente” (p. 74).

Olhar é perceber cuidadosamente o extraordinário no ritmo e na intensidade do ordinário em meio ao processo de aprendizado e à prática docente no cotidiano. No entanto, “[...] vê-se com os olhos, mas só se sabe o que as coisas são por meio do pensamento” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 74). Segundo o autor pernambucano (FREIRE, 1996, p. 97, grifos do autor), “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito.’” Sendo assim, este relato de experiência é uma reflexão

teórica produzida a partir da minha (re)construção e (re)leitura biográfica (ALVES, 2000) no âmbito do aprendizado dos saberes da pesquisa no contexto de aprendizagem de orientação de dissertação e de tese no horizonte da autodeterminação profissional.

Referencial teórico

Entendo que o papel da universidade é articular a tríade que constitui a razão social de sua existência: ensinar, pesquisar e socializar suas descobertas com a comunidade que a cerca, de acordo com o artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e dos artigos 43, VII, e 52 da LDB (BRASIL, 1996). Sendo assim, concordo que “[...] a universidade *estrangeira* à sua cidade, a ela *superposta*, é uma ficção alienada e alienante” (FREIRE, 1994, p. 211, grifos do autor). A universidade como “instituição educativa” e não como “entidade administrativa” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) só desempenha função social se buscar compreender as perguntas do seu tempo, propondo possíveis respostas que resultem em melhoria de vida para a população.

No campo da formação de professores para a docência universitária, é sugestivo pensar que a universidade propicie experiências formativas que permitam aos educandos a reflexão de que “[...] perceber como percebia, conhecer como conhecia implicam finalmente *re-confirmar* o antes firmado ou *formar* nova forma de perceber ou nova forma de conhecer, indispensável exercício a quem faz uma pós-graduação” (FREIRE, 1994, p. 213, grifos nossos). Uma dessas experiências formativas é a relação entre orientador e orientando com vistas à produção de dissertações/teses. Esse processo pode permitir o surgimento de experiências que venham a fomentar a constituição de saberes para a pesquisa em interface com o exercício da docência universitária.

Em *primeiro lugar*, ressalto o princípio de que a relação entre orientador e orientando fundamenta-se numa condição dialógica

e interativa de busca de respostas relevantes a partir de perguntas autônomas adequadamente definidas (GIL, 2002). Em superação ao ideário instrumental e paternalista que nega o princípio da alteridade, com base no pensamento do educador pernambucano, “[...] parto do reconhecimento da tarefa da orientação como necessária ao esforço do orientando para escrever seu trabalho acadêmico. Como prática auxiliar a orientação deve ser a ajuda que o orientador oferece ao orientando no sentido de que este se ajude” (FREIRE, 1994, p. 207). Sendo assim, o papel do orientador não é *dar o peixe*, mas *ensinar o orientando a pescar* no grande mar das contradições e dos desafios da pesquisa científica.

O objetivo maior da orientação é o fomento à autonomia do pensar intelectual crítico, que muitas vezes se dá na esteira do erro como caminho para o acerto (SEVERINO, 2002). O orientador que realmente orienta se articula, ora inquietando, ora aquietando o orientando. Em relação aos orientandos, “[...] aquietar com resposta segura, com sugestão oportuna, com bibliografia necessária, que os levarão contudo a nova inquietação. A quietude não pode ser estado permanente. Só na relação com a inquietude é que a quietude tem sentido” (FREIRE, 1994, p. 207-208). Em síntese, “[...] a contribuição do orientador será tanto mais enriquecedora, quanto mais informado e problematizado estiver o orientando, quando mais alto for o nível de provocação intelectual suscitada pelo orientando” (SEVERINO, 2002, p. 155).

No processo de construção da dissertação/tese, é fundamental que o orientador fomente junto ao orientando a questão da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, é salutar criar situações de reflexão sobre “[...] o que significa escrever um texto necessariamente implica o que significa ler um texto. [...] Em primeiro lugar, leio o que os outros escrevem, e escrevo para que outros leiam o que escrevi” (FREIRE, 1994, p. 210). Assim, numa linguagem freiriana, na elaboração e na redação científica, o orientando, ao *escrever o mundo pela palavra da ciência*, pode relê-lo na busca de respostas para o seu problema de pesquisa,

que emana da realidade e de sua trajetória pessoal e profissional (ALVES, 2000; FREIRE, 1996).

Em *segundo lugar*, a literatura sobre a temática em estudo afirma que historicamente o saber técnico da pesquisa tem se sobreposto aos demais tipos e fontes de saberes da docência universitária por conta de uma epistemologia de base ainda cartesiana, que nega a dialeticidade da realidade e as incertezas do ato de ensinar no cotidiano (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2002; THERRIEN, 2012). Nessa direção, “[...] saber ensinar significa competência para proceder à transformação pedagógica da matéria de ensino; é preciso reconhecer que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível ao seu aluno” (THERRIEN, 2012, p. 113). Dessa forma, “[...] se esses profissionais pretendem exercer a docência também necessitam de formação pedagógica” (VEIGA *et al.*, 2012, p. 104).

Em superação ao reducionismo da “preparação” proposta pela LDB no artigo 66 (BRASIL, 1996), concebo que “[...] discursar sobre saberes, tempos de educação e trabalho docente entre profissionais de ensino requer uma postura de reflexão colaborativa sobre o que somos, como trabalhamos e para que atuamos” (THERRIEN, 2012, p. 109). No processo de orientação de dissertações/teses e formação para os saberes da pesquisa, o professor universitário revela ou não o seu repertório teórico-metodológico sobre os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e da experiência (TARDIF, 2002), a partir das experiências trazidas de seu *habitus* professoral (CAVALCANTE, 2005).

Em *último lugar*, entendo a produção de dissertações/teses como experiência individual e, às vezes, solitária do orientando, mas que se dá na coletividade da relação com o orientador e com o grupo de pesquisa. Nesse aspecto, concordo que é mais do que um *acontecimento intelectual fortuito*, é uma *experiência formativa*. Isso porque o que acontece é o que me passa, mas “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa,

não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). É o sujeito quem dela se apropria. Dessa forma, “[...] o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (p. 27). Posto isso, o acontecimento é um fato genérico, enquanto a experiência é individual e específica.

A produção intelectual na dissertação de mestrado/tese de doutorado, portanto, é resultado da fusão de minha trajetória pessoal e profissional, que trago para dentro da pesquisa, no contexto da experiência da pergunta “me toca” em meio às contradições do real, da leitura crítica e da escrita criativa (FREIRE, 1992), das vivências no campo e do diálogo intersubjetivo com meus pares do grupo de pesquisa mediado pelo orientador (BOUFLEUER, 2001; THERRIEN, 2012). Dessa forma, a título de delimitação do objeto de análise, vou descrever e refletir sobre essa experiência no processo de orientação/produção da dissertação, meditando sobre os saberes da pesquisa em interface com a docência universitária aprendidos nessa trajetória acadêmica e profissional.

Descrição da experiência: trajetórias formativas e aprendizagens construídas

Após discutir o referencial teórico, trabalho na sequência cada etapa do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (Cmae) a partir da tessitura dos fios do aprendizado dos saberes que se entrelaçam por meio das disciplinas cursadas, das pesquisas desenvolvidas e dos eventos de que participei no âmbito do Obeduc/Uece.

No semestre 2013.1 cursei as disciplinas obrigatórias *Seminário Introdutório*, *Pesquisa Educacional*, *Cultura e História da Educação Brasileira* e *Teorias da Educação e Formação de Professores*. Tais disciplinas me permitiram a iniciação no mundo da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, da cultura acadêmica e de suas terminologias. Fui apresen-

tado aos métodos, procedimentos e técnicas de pesquisa. Ampliei meus conhecimentos sobre o contexto sócio-histórico em que se desenhou a Educação brasileira desde a Colônia até a República. Esses conhecimentos explicam as contradições entre o público e o privado, o Capital e a humanização, o saber e o fazer, a razão e a fé, a Ciência e a poesia no processo de constituição da docência e da pesquisa no Brasil.

Nesse contexto, tive acesso às teorias de aprendizagem e suas bases epistemológicas que, na concepção de Suchodolski (1984), articulam-se na tensão entre a *pedagogia da essência* e a *pedagogia da existência*. Na disciplina optativa *Trabalho Científico e Estado da Questão*, compreendi e aprofundi melhor as categorias de análise (GHEDIN; FRANCO, 2011) que seriam as lentes teóricas de aumento para analisar o campo empírico: os saberes da docência universitária (re)velados na práxis pedagógica de coordenadores de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Ceará (Pibid/Uece) (VIEIRA, 2015).

Nesse primeiro semestre, o orientador me apresentou um livro que continha um de seus últimos trabalhos sobre a docência universitária (THERRIEN, 2012), bem como outra literatura que me ajudou a compreender a teoria crítica para a leitura da realidade que se aproximava do meu referencial freiriano (BOUFLEUER, 2001). Dessa forma, entendi que o saber ensinar não se dá no vazio histórico, pois “[...] a educação, indiferentemente do conceito que adotamos, sempre se apresenta como uma ação entre sujeitos, isto é, como uma ação social” (BOUFLEUER, 2001, p. 24), seja na *racionalidade instrumental* pautada pela relação homem-natureza, seja na *racionalidade comunicativa* que se constrói na relação homem-símbolos.

Minhas indagações sobre o objeto de investigação cada vez mais iam se desnudando e me fazendo entender que ensinar na universidade é trabalho de articulação entre dois campos de conhecimento: o saber específico da área e a pluralidade de saberes da docência – os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e os da

experiência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2002). Em meio a essas inquietações em busca de aproximações com o meu projeto inicial de entrada no mestrado, o orientador trabalhou na direção de me aquietar com leituras que me trouxeram dialeticamente a aproximação com o objeto por meio do distanciamento que permite melhor compreendê-lo (FREIRE, 1996).

No semestre 2013.2 me inscrevi nas disciplinas obrigatórias *Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e Formação Docente*, *Seminário de Dissertação* e *Estágio de Docência*. De modo geral, elas me ajudaram a compreender que a Pedagogia é a Ciência da Educação (FRANCO, 2003). Isso porque, do ponto de vista das Ciências Humanas, “[...] quando se analisa o fenômeno educativo sob os ângulos dessas ciências já construídas, são seus objetos da teoria e da prática que são detectados, e não os da educação” (PIMENTA, 2008, p. 37). Entretanto, ao pensar sobre a Pedagogia, percebo que o seu objeto de estudo é a Educação não sob o viés da periferia do fenômeno, mas da centralidade dessa Ciência como reflexão epistêmico-dialógica (VIEIRA, 2020), que parte da prática social e a ela retorna como prática pedagógica orientada e recriada por uma teoria do conhecimento (FRANCO, 2003).

Diante de toda essa arquitetura teórica em construção sobre a Pedagogia, meu objeto de pesquisa foi sendo burilado no que diz respeito aos objetivos, justificativa, estado da questão e metodologia no debate intersubjetivo e científico com os pares da disciplina de *Seminário de Dissertação*. Nesses encontros epistêmico-dialógicos (VIEIRA, 2020), os mestrandos foram divididos em duas equipes, e a cada um foi permitido exercitar a preferência de ficar próximo do respectivo orientador. Tal metodologia estava assentada em ideais habermasianos, segundo os quais “[...] no agir comunicativo, pressupõe-se que os participantes possam chegar, por manifestações de apoio ou de crítica, a um entendimento acerca do saber que deve ser considerado válido para o prosseguimento da interação” (BOUFLEUER, 2001, p. 26). O resultado final desse semes-

tre foi a construção preliminar do meu projeto de qualificação de mestrado.

Ao longo do período de cumprimento dos créditos do *Estágio de Docência* tive a oportunidade de participar da disciplina optativa *Pedagogia de Paulo Freire*, ofertada no Curso de Pedagogia da Uece e mediada pela *professora doutora Maria Margarete Sampaio Carvalho e Braga*. Foi um momento muito rico de reflexão teórica sobre a prática em que pude ver materializada a proposta pedagógica freiriana, pois desde o início a professora não partiu do que ela sabia, mas daquilo que os educandos sabiam e do que eles queriam saber.

A docência universitária deu destaque para a prática de ensino crítico-problematizadora, que fomentava a construção do conhecimento mobilizada pela pergunta dos discentes e não pelas respostas docentes. Em suma, “[...] o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra – ação – reflexão” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 49).

Após um ano de disciplinas que permitiram a imersão teórica no campo da formação de professores e nas leituras e discussões da minha pesquisa no Obeduc/Uece, no semestre 2014.1, a orientação se intensificou com vistas ao Exame de Qualificação do projeto de mestrado. Se até agora a tônica estava na *aquietação*, logo percebi que aquele era o momento da *inquietação* (FREIRE, 1994), do teste de meus referenciais, da clareza dos objetivos, da explicitação mais rebuscada do problema, da reflexão teórico-metodológica e do (re) desenho da pesquisa.

Em meio a tudo isso, sempre eu era confrontado sobre a minha maneira de escrever. Não escrevo para resolver todos os problemas da Ciência, mas para tratar cientificamente de um ponto de vista sobre um fenômeno educativo datado e situado. Por isso, precisava deixar a prolixidade e enveredar pelo caminho da redação

científica, que pode ser simples sem ser simplista, sendo científica sem deixar de ser estética no ato de escrever. Em síntese, “[...] não há incompatibilidade nenhuma entre a rigorosidade na busca da compreensão e do conhecimento do mundo e a beleza da forma na expressão dos achados” (FREIRE, 1992, p. 72).

Por fim, no semestre 2014.2, a orientação e a minha experiência no Obeduc/Uece foram tomando contornos mais definidos e aprofundando o fomento à publicação e à participação em eventos científicos na área da Educação. O primeiro artigo sobre o Pibid da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) revelou sua contribuição “[...] para a formação docente, tendo em vista a articulação entre Universidade e Escola, além do desenvolvimento do pensamento investigativo, da motivação e interesse pelo conhecimento acadêmico atrelado a prática docente dos professores e licenciandos” (ANJOS; VIEIRA, 2014, p. 1).

O segundo artigo, resultado do *Estágio de Docência*, fez-me olhar para a necessidade de se construir debates acerca da reflexão sobre a prática pedagógica dos professores, na busca de implementar um projeto de formação continuada em torno dos saberes da pesquisa em interface com os saberes da docência universitária (VIEIRA, 2020). Numa outra direção, pelos saberes da mediação pedagógica baseada no erro e na dialogicidade, a identificação com a docência, as experiências formativas, as práticas de pesquisa, a exemplificação dos conteúdos nas aulas, o conhecimento profundo das disciplinas e práticas professorais centradas na ética profissional, foram sendo constituídos ao longo do processo do Cmae (VIEIRA; THERRIEN, 2015).

Considerações finais

Ao longo da minha trajetória reflexiva neste artigo, busquei respostas para a seguinte pergunta: *que saberes da pesquisa são apreendidos na relação entre orientador e orientando no Mestrado em Educação?* Nesse

sentido, a partir do meu relato de experiência, posso apontar alguns saberes construídos e possíveis trilhas de fomento à autonomia no processo de orientação/produção de conhecimento na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

Enquanto orientando de mestrado, *em primeiro lugar* aprendi que no campo da Educação/formação de professores, a Pedagogia é a ciência *da* e não *sobre* a Educação. O fenômeno educativo é o seu objeto de análise, não sendo ela apenas uma das lentes teóricas para compreendê-lo. Ensinar na universidade, portanto, é vivenciar um processo de transformação pedagógica do conteúdo em matéria palpável, tangível, inteligível e de fácil compreensão. Temos que levar sempre em conta que o ato de ensinar não é o fim em si mesmo, mas o meio para a concretização da experiência dialógica e humanizadora de educandos e educadores mediante a construção de uma postura crítico-emancipadora diante do mundo.

Em segundo lugar, quanto aos papéis do orientador que possibilitam a construção de saberes da pesquisa em interface com a docência universitária, verifiquei que se fundamentam e se articulam dialeticamente entre o *aquietar* e o *inquietar* o orientando. Para tanto, faz-se necessário que o orientador domine sua área de conhecimento, os procedimentos de mediação pedagógica, e que tenha a sensibilidade docente de perceber o caminhar do orientando durante as fases de sua pesquisa.

Com essa postura, o orientador permite ao orientando vivenciar a real experiência do desnudamento do objeto de pesquisa no contexto dialógico e intersubjetivo dos debates a partir das leituras, da contribuição de cada colega da turma na construção teórico-metodológica das dissertações e da imersão no campo empírico. Tais experiências, então, precisam da habilidade comunicativa da escrita. É salutar ao processo de formação de pesquisadores iniciantes no mestrado que o orientador vá trabalhando a percepção de que a escrita objetiva obter a resposta para uma pergunta específica que precisa ser elaborada com clareza para a comunidade cien-

tífica e para quem quer que leia o trabalho. Produz-se e se escreve Ciência na comunidade científica, na esteira da ética e da estética, para ser lida de forma inteligível e possibilitar o desenvolvimento de processos de transformação, não para se elevar a pesquisa a um nirvana epistêmico de entendimento acessível a apenas alguns “iluminados”.

Por fim, o fomento à publicação e à participação em eventos é uma das atribuições do orientador no exercício do trabalho de orientação. Contudo, esse movimento de produção é processo e não mero produto para encher o Currículo *Lattes*. Por conta de ideias produtivistas na produção acadêmica, a ênfase tem sido na quantidade e não na qualidade das pesquisas. Orientar é possibilitar a compreensão teórico-metodológica do processo de produção científica com vistas à divulgação dos resultados da pesquisa para a melhoria e ressignificação da prática cotidiana. Na verdade, o grande resultado satisfatório após um processo de orientação de dissertação/tese é perceber que nem orientador nem orientando são mais os mesmos, pois aprenderam na relação intersubjetiva que puderam saber melhor o que já sabiam e aprender o que ignoravam. Assim, a publicação e a participação em eventos será o produto de um processo experienciado de forma pedagógica.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos; VIEIRA, Hamilton Perninck. Política pública de formação de professores para a educação básica: um olhar sobre o Pibid na Unilab. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN): Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste: produção de conhecimento, assimetrias e desafios regionais, 22., 2014, Natal. **Anais** [...]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcY-VspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3. ed. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2001.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública**. 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13014>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

CAVALCANTE, Bruna Luana de Lima; LIMA, Uirassú Tupinambá Silva de. Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas. **J. Nurs. Health**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 91-103, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/3447/2832>. Acesso em: 27 jul. 2021.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Identidade profissional do pedagogo: o habitus escolar como espaço de (re) construção**. 2005. 296 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 211-235.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização**: a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pedagogia e Educação).
- PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 26-55.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Cargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação. v. 1).
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2002.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Tradução de Lílíana Rombert Soeiro. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. *In*: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 109-132. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* Pós-graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. *In*: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Hamilton Perninck; THERRIEN, Jacques. A didática na docência superior na voz de licenciandos do curso de pedagogia da UECE: limites e possibilidades. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* (org.). **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores** [trabalhos apresentados no XVII Endipe]. Fortaleza: EdUECE, 2015. v. 2. p. 231-242.

VIEIRA, Hamilton Perninck. **Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE**: um olhar a partir de Paulo Freire. 2015. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_HAMILTON-PERNINCK-VIEIRA.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

VIEIRA, Hamilton Perninck. **Saberes da docência universitária e Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire**: tessituras a partir da Pós-Graduação em Educação. 2020. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/07/Tese_HAMILTON-PERNINCK-VIEIRA.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

A SEQUÊNCIA FEDATHI COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A PESQUISA CIENTÍFICA: ARGUMENTOS COM BASE NA MULTIRREFERENCIALIDADE

Joelma Nogueira dos Santos¹

Ana Cláudia Mendonça Pinheiro²

Hermínio Borges Neto³

Introdução

Nos últimos anos, as pesquisas nas Ciências Humanas têm se desenvolvido a partir de uma perspectiva sócio-histórica, oferecendo um campo aberto para a investigação no qual o pesquisador também é elemento ativo do processo de produção de saber. Entende-se, dessa forma, que a perquirição no campo acadêmico é, na verdade, uma busca pelo conhecimento científico que adentra a realidade examinada para extrair observações e informações necessárias ao desenvolvimento de um corpo de ideias (DAMASCENO; SALES, 2005).

Ciência, na concepção estruturada por Gerhardt e Silveira (2009), é “[...] um procedimento metódico cujo objetivo é conhecer, interpretar e intervir na realidade, tendo como diretriz problemas formulados que sustentam regras e ações adequadas à constituição do conhecimento” (p. 25), que vai se caracterizando com a trajetória traçada no trabalho investigativo do sujeito com o meio,

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). joelma.santos@ifce.edu.br

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). ana.pinheiro@ifce.edu.br

³ Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação (Faced). Professor Titular. Doutor em Matemática pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa). herminio@multimeios.ufc.br

produzindo relações que, posteriormente, irão interferir no mesmo contexto ou em outros em que esse sujeito está inserido. A visão apresentada se harmoniza com a de Ardoino (1998) quando afirma que no caminhar científico traçado na realidade de um grupo social evidencia-se sempre um percurso extenso, denso, porém cheio de riqueza porque se trata de prática exercida por uma coletividade.

Segundo Querol, Jackson Filho e Cassandre (2011), existe espaço no campo da pesquisa científica para a inserção de novas metodologias que propiciem o desenvolvimento dos sujeitos e de suas atividades investigativas, como no caso das metodologias intervencionistas. No âmbito da proposta do Laboratório de Mudança (*Change Laboratory*), do ponto de vista da pesquisa, os autores sugerem a ampliação das metodologias e métodos de pesquisa dentro das demandas da Aprendizagem Organizacional, utilizadas pelos estudiosos dessa área. Uma possibilidade oferecida por essa metodologia é usar o Laboratório de Mudança como metaferramenta para auxiliar os sujeitos que atuam nesse contexto a analisar e a desenvolver suas atividades baseadas em uma perspectiva histórica e cultural. Sob essa ótica, crises, dilemas e conflitos na atividade investigativa não são entendidos apenas em relação ao comportamento dos indivíduos e aos recursos disponíveis, mas também em relação a todo um sistema de elementos da atividade.

Sob esse ponto de vista, apresenta-se aqui uma proposta de investigação científica denominada Sequência Fedathi cujos argumentos estão baseados na multirreferencialidade, objeto de discussões iniciadas em 2017 no Laboratório de Pesquisa Multimeios (MM) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC) por alunos de graduação, pós-graduação e pesquisadores.

Argumentos da Multirreferencialidade para um percurso metodológico na pesquisa científica

As ideias existentes em determinado objeto de pesquisa devem oferecer elementos do contexto explorado que sejam percebidos

dos pelo pesquisador a partir de seu olhar, experiência e imersão no contexto social pesquisado e que subsidiem a inquirição. Na visão multirreferencial essa realidade é possível e oportuniza a percepção de vários fatores que contribuem com o trabalho do pesquisador. Sob esse ponto de vista, considera-se que sempre há uma riqueza de informações e conhecimentos que não permitem ser reduzidos ou decompostos em cumprimento às regras unidimensionais da academia. Isso significa que em uma pesquisa acadêmica, uma prática social deve ser (re)interrogada para que se aperfeiçoe a relação que mantém com o que foi posto pela teoria (ARDOINO, 1998; GIL, 2008; LINCOLN; GUBA, 2006).

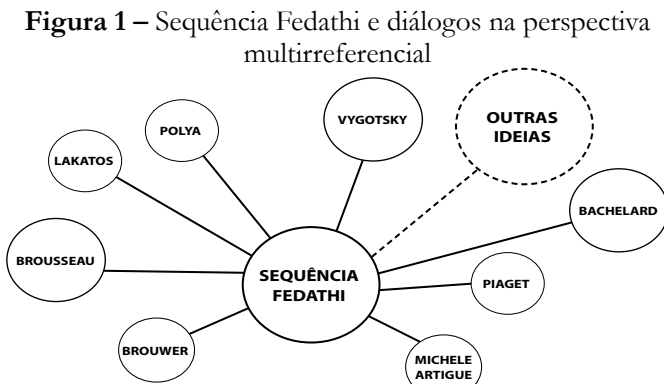
Esse argumento proporciona a compreensão da multirreferencialidade como paradigma epistemológico que remete à visão heurística de observar, questionar e descrever os acontecimentos. E mesmo que o problema a ser pesquisado seja um fenômeno e complexo, pode ser compreendido e explicado nessa perspectiva, que segundo Ardoino (1998) “[...] não é nem idealista, nem espiritualista, mas realista e relativista, e sua única ambição limita-se a fornecer uma contribuição analítica à inteligibilidade das práticas sociais” (p. 39). Logo, quando a prática social é investigada e dela um tema é extraído, criam-se condições para produção de conhecimento por todos os envolvidos, não apenas por quem fez a pesquisa. Por meio da interação, todos atuaram e contribuíram com o estudo da realidade explorada (BORBA, 2001; GEHRARDT; SILVEIRA, 2009).

A partir do argumento posto, sob o olhar multirreferencial, é inevitável perceber a necessidade do pesquisador de desenvolver um pensamento mais complexo, dotado não de uma racionalidade que ainda se comporta de maneira unidimensional, mas daquela que se expõe à complexidade do objeto investigado, do pensar que anda ao encontro das incertezas que o caminhar da pesquisa vai mostrando, visto que as ideias necessitam de uma racionalidade que, segundo Morin (2000), esteja apta a “reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo reconhecer o singular, o individual, o conceito” (p. 213).

Logo, a proposta para uma metodologia de pesquisa estruturada por Borges Neto (2018) pode ser explicada e fundamentada a partir do rigor científico, porém utilizando-se de um argumento multirreferencial que considera o todo, as partes e as interações por ele construídas em uma investigação acadêmica.

A Sequência Fedathi como proposta metodológica para a investigação da pesquisa

A Sequência Fedathi, caracterizada como proposta de metodologia de pesquisa, ganhou destaque e foi alvo de discussões frequentes nas reuniões do Grupo de Educação Matemática Multimeios (GEM²) em meados de 2017. Alunos da graduação, da pós-graduação, bolsistas e professores têm lançado um olhar diferenciado para os diálogos que a estrutura metodológica vem firmando com outras áreas de conhecimento ou, como afirma Torres (2017), uma conexão para além das ciências duras. Porém, há tempo que a Sequência Fedathi dialoga com algumas ideias da escola francesa da Didática da Matemática e com as teorias que fundamentam a Educação no que se refere às concepções de aprendizagem no intuito de trabalhar a investigação de diversos ângulos, como mostra a Figura 1.

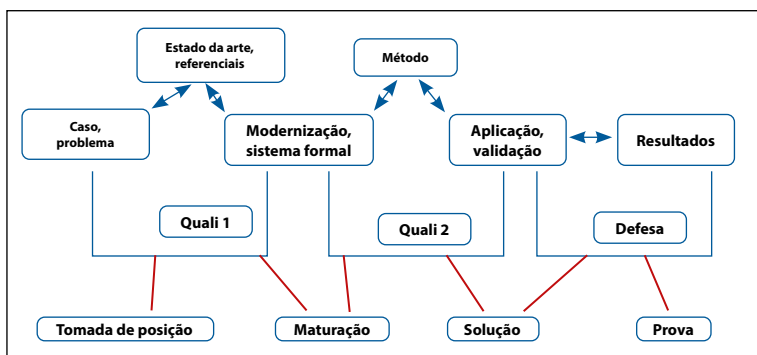


Fonte: Santos (2021, p. 117).

A concepção *fedathiana* para metodologia de pesquisa apresenta traços da visão de Bachelard (1996) sobre o desenvolvimento do processo de percepção do sujeito pesquisador até chegar à abstração do conceito que está sendo construído diante de um problema.

A Figura 2 permite visualizar na Sequência Fedathi como proposta metodológica de investigação científica um método a ser seguido em sua estrutura, quando aponta para um modelo de trajetória a ser seguida por meio de suas etapas.

Figura 2 – A Sequência Fedathi como proposta de metodologia de pesquisa



Fonte: Borges Neto (2018).

Conectar os princípios ontológicos aos fundamentos epistemológicos requer uma metodologia que defina o caminho a ser traçado a partir da junção do pensamento com a ação. Para isso deve ser fundamentada no método científico e estruturada em três elementos principais: os métodos, que são as formas como a pesquisa é desenvolvida; as técnicas, que são instrumentos utilizados no como pesquisar; e a ação criativa do pesquisador, envolvendo sua bagagem teórica e prática assim como a subjetividade nela construída (CHIZZOTTI, 2014; MINAYO, 2009).

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), “[...] os métodos científicos são as formas mais seguras inventadas pelos homens para controlar o movimento das coisas que cerceiam um fato e montar formas de compreensão adequada dos fenômenos” (p. 25), considerados como a união do que a mente produz de raciocínio e argumentos, todos estruturados em uma lógica convincente.

E, como todo conhecimento transformado e reorganizado, a partir do que é mostrado na Figura 2, entende-se que a proposta aqui apresentada apresenta uma estrutura de investigação que dá condição, a partir de seu universo multirreferencial, de aprimorar o passo a passo do caminhar metodológico, mesmo com toda a sua complexidade (MORIN, 2000).

A estrutura da Sequência Fedathi como proposta para a metodologia de pesquisa consegue adentrar em um universo de complexidade que junta a sub e a objetividade e que é legitimada por Morin (2000) quando afirma que é pela própria ciência que se chega ao complexo e que se de “um lado, as teorias científicas são produzidas pelo espírito humano; portanto elas são subjetivas. De outro, estão fundamentadas em dados verificáveis e, portanto, objetivos” (p. 38). A partir dessa visão teórica, utiliza-se desses dois elementos para perceber a estrutura interna e externa da metodologia de Borges Neto (2018) que está sendo apresentada.

Assim, os argumentos de sub e objetividade tornam possível apontar uma primeira característica da Sequência Fedathi como proposta metodológica de pesquisa, cujo arcabouço está embasado nas ideias positivistas, embora abrigue em seu interior outras concepções aparentemente contrárias às primeiras, mas que também delineiam o caminhar do pesquisador. Nesse ponto, as ideias divergentes complementam-se e fundamentam-na como investigação científica.

Lincoln e Guba (2006), discorrendo sobre a acomodação e comensurabilidade de uma pesquisa científica, apontam alguns elementos que categorizam as controvérsias nas bases ontológicas,

epistemológicas e metodológicas que a fundamentam e, especificamente, na Sequência Fedathi. Embora contraditórias, essas questões são também adequadas para a produção teórica e prática, porquanto possibilitam que se extraia delas o que há de proveitoso para o pesquisador e o objeto de sua investigação. Dessa forma, para os autores,

Existe a possibilidade de misturar elementos de um paradigma dentro de outro, de forma que alguém possa envolver-se em uma pesquisa que represente o que há de melhor nessas duas visões de mundo? Pela nossa perspectiva, a resposta para essa dúvida deve ser um sim cauteloso. (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 178)

E, mesmo em se tratando de um sim cauteloso, não deixa de ser um sim, ou seja, as controvérsias podem se harmonizar para alcançar um fim comum na pesquisa científica em que o caminhar da Ciência é formado por normas estabelecidas para o funcionamento da linguagem, caracterizado por conflitos e contradições. Nessa perspectiva, é possível perceber que tanto o método na metodologia científica definida como o percurso realizado em direção ao resultado que se deseja alcançar são explorados e que, para Minayo (2009), o trabalho científico empenhado numa investigação ocorre sempre em duas direções.

Poderíamos dizer nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. (MINAYO, 2009, p. 12-13)

Como a metodologia está ligada à análise dos procedimentos estabelecidos no caminhar do pesquisador, e a Ciência, a um conjunto de ideias sistematizadas, então a metodologia científica, como

afirmam Gerhardt e Silveira (2009), pode ser definida como “[...] o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas” (p. 11). Analisando essa assertiva, evidencia-se que a pesquisa é a atividade que caracteriza a metodologia, porque a ação racional e sistemática do pesquisador ao longo das etapas em que a pesquisa se desenvolve possibilita a condução ordenada da investigação à solução do problema.

Sob esse ponto de vista, é possível perceber que a Sequência Fedathi se propõe a estruturar sistematicamente o caminhar do pesquisador, permitindo-lhe dispor de flexibilidade ao explorar os fenômenos que adentram a prática social investigada em conexão com a teoria. Para isso é necessário percebê-la em uma composição de estruturas interna e externa que se complementam e concebem seu funcionamento (POLAK; DINIZ, 2011).

A estrutura externa da Sequência Fedathi como proposta metodológica de investigação científica

Ao procurar justificar a Sequência Fedathi como proposta de metodologia no campo das Ciências, em relação à natureza do seu conhecimento, vê-se claramente que transita nas bases dos sistemas formais, porque foi na Matemática que se originou, valendo-se da Lógica Formal. As ideias das ciências empíricas, tanto naturais quanto sociais, também justificam a estrutura da concepção *fedathiana* de pesquisa, fundamentada na visão do método científico cuja base positivista, segundo Gil (2008), mostra que “[...] o conhecimento científico repousa na experimentação” (p. 4).

A visão positivista estabelece a Matemática como a primeira das seis Ciências consideradas fundamentais e Machado (2001), ao referir-se à concepção *comtiana*⁴ de ciência, afirma que “[...] o

⁴ Ideias do filósofo francês Isidore Auguste Marie François Xavier Comte no século XVIII.

pensamento científico desenvolve-se em um único sentido, da Matemática à Sociologia, ‘das mais insignificantes ideias matemáticas aos mais altos pensamentos sociais’, numa via de mão única” (p. 70). Essa ideia aponta a Matemática como ciência formal e base da explicação do mundo juntamente com a Lógica, enquanto a Física e a Biologia são caracterizadas como ciências empíricas que se justificam por meio dos fenômenos da natureza utilizando-se dos experimentos (GIL, 2008).

As ideias positivistas apontadas por Triviños (2011) tratam da exploração do raciocínio e da observação como importantes para uma investigação das ideias relacionadas ao objeto de pesquisa e de suas relações. A Sequência Fedathi traz, em uma primeira aproximação com a visão *comtiana*, os princípios positivistas em sua estrutura externa e mostra que, para compreender o mundo, é necessário conhecer as leis que o regem assim como na visão *fedathiana*, para compreender um conteúdo de forma geral, é necessário conhecer as ideias básicas que levam à sua formação (BORGES NETO, 2016).

Uma segunda aproximação das duas concepções refere-se à proposição positivista de que a atividade da pesquisa exige o exercício da inteligência para ver e prever, visando à ordem e ao progresso, e, com base nos princípios da Sequência Fedathi, o exercício das funções intelectivas leva ordenadamente a um resultado que antes de o problema ser apresentado não tinha solução. A ação é progressiva.

Uma terceira aproximação mostra que, nas ideias *comtianas*, o princípio da verificação (demonstração da verdade) que caracteriza o tratamento do conhecimento científico é tido como algo verificável no que se refere à investigação, ou seja, utiliza-se de um método para alcançar seus resultados e, na visão da proposta de Borges Neto (2018), o caminhar do pesquisador é orientado por etapas denominadas *tomada de posição*, *maturação*, *solução* e *prova*, como passos de um trabalho científico realizado pelo matemático, sendo em direção a esta última que a pesquisa é validada.

A estrutura interna da Sequência Fedathi como proposta metodológica de investigação científica

A aplicação da Sequência Fedathi como proposta metodológica de investigação científica ocorre em quatro etapas: *a tomada de posição, a maturação, a solução e a prova*. Neste tópico, apresenta-se cada uma dessas etapas de sua estrutura interna com base em argumentos da Multirreferencialidade.

A pesquisa na etapa tomada de posição

A tomada de posição está caracterizada como a primeira etapa da Sequência Fedathi como proposta metodológica de investigação científica. De acordo com Borges Neto (2016), consiste no momento em que o problema é estruturado. Esse problema é complexo e implicado, no sentido de que o pesquisador precisa se envolver com o tema para estudar uma realidade que o incomoda e que ao mesmo tempo desacomoda. Um problema é caracterizado como algo não dito, mas que precisa ser explicado (BORBA, 2001).

Antes de formular um problema importa reconhecer o contexto em que se encontra e perceber que se originou de lacuna a ser preenchida. Não é fácil identificar e estruturar um problema na pesquisa acadêmica. Gerhardt e Silveira (2009) chamam-no de questão inicial, o assunto que vai conduzir toda a investigação. Mas alguns pontos precisam ser considerados, principalmente sobre a postura de quem investiga. E no que se refere ao comportamento do inquiridor, Macedo (2016) fala do *estar à espreita deleuziano* quando afirma que a inspiração do pesquisador não ocorre em um instante mágico, ela surge de uma preparação constante, da espera paciente que se impõe ao mesmo tempo em que vigia seu tema, observando-o e obtendo as primeiras impressões.

Daí a importância de se atentar para o problema com cautela. O olhar para o contexto específico a ser explorado, sua estrutura

e funcionamento, é elemento motivador no meio da diversidade de fenômenos que nele estão inseridos e com os quais o pesquisador entra em contato à medida que vai adentrando a realidade.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, um tema a ser investigado a partir de uma prática social, por exemplo, é uma experiência acontecimental, pois nele há uma singularidade que exige do pesquisador o olhar clínico, que não pode ser desconsiderado. É um estudo de caso, como toda pesquisa é, porque “na partida, estuda certa singularidade inserida num contexto histórico, social e cultural. Trata-se de achar o universal no singular e o singular no universal, e como aí acontece um entretecimento irreduzível” (GEERTZ, 1978 *apud* MACEDO, 2016, p. 61).

Na *tomada de posição*, após a estruturação do problema, precisa-se dar início ao processo de modelização. Segundo Galliano (1979), após a formulação do problema, é necessária a construção de um modelo teórico no qual se deve solucionar algumas ideias plausíveis que construam as hipóteses que sustentam o modelo e, por fim, traduzi-lo para a realidade. É ainda nessa fase que o estado da arte e os referenciais teóricos surgem no sentido de fundamentar a maneira como o objeto se apresentou e como já no início afetou o pesquisador, tentando conectar o objeto a um possível modelo que precisa ser maturado, solucionado e provado.

Mas, como mostrar a consistência do sistema formal estruturado na pesquisa de Borges Neto (2018)? Na visão formalista da Matemática, os axiomas que fundamentam os sistemas devem ser verdadeiros para que os teoremas também o sejam. Trazendo para a metodologia de pesquisa, pergunta-se: como garantir que o modelo proposto no início da investigação será validado no final? Elaborando hipóteses consistentes que direcionem o caminhar do pesquisador para a validação do modelo. O pesquisador deve estar ciente de que as hipóteses formuladas não vão dar conta de todo o universo do tema investigado, pois sempre haverá lacunas, assim, propõe-se que o pesquisador busque a consistência dos fatos que irá investigar, não sua completude (MACHADO, 2001).

Logo, um sistema formal consegue, obedecendo a uma programação estruturada a partir de regras bem estabelecidas, fornecer respostas para o problema a ele apresentado. Nesse caso, a Sequência Fedathi, como mostra Borges Neto (2018), busca estruturar esses modelos formais e é nessa trajetória que ela caminha enquanto proposta metodológica de investigação científica.

Para Davis e Hersh (1985), o modelo matemático deve oferecer resposta ao que se procura investigar; influenciar os experimentos futuros; favorecer a compreensão dos conceitos; e subsidiar a axiomatização da realidade. A Sequência Fedathi busca um modelo porque segundo Barker (1976), um sistema formal é útil porque ajuda na dedução das hipóteses estabelecidas.

A pesquisa na etapa maturação

O desenvolvimento do modelo para validar as hipóteses inicia-se na tomada de posição e segue por toda a *maturação*, como mostra a Figura 2. Essa fase é caracterizada por Souza (2013) como o momento em que ocorre o debruçamento sobre a investigação. Traduzindo para a pesquisa científica, está voltada para a postura do pesquisador quando se inclina para o problema, gerando mais reflexões que conduzem à etapa *solução*.

Na *maturação* o pesquisador se encontra em um processo cartográfico, pois caminha em busca dos saberes que permeiam o objeto de pesquisa e que dão ao pesquisador informações necessárias para o desenvolvimento de novas ideias. Logo, vai se apropriando de tudo que encontra pelo caminho, como afirma Macedo (2016), em uma *démarche*, ou seja, o pesquisador é diligente e age com esforço e empenho. Nesse processo, vai adentrando em um contexto rizomático no qual o objeto de pesquisa se encontra. À medida que se aventura em busca de respostas, vai colocando sua intencionalidade, mapeando o acontecimento.

Nessa perspectiva, investigar um determinado tema exige uma compreensão que vai além da percepção da problemática existente, abrangendo também a identificação do que pode oferecer ao pesquisador de informações. Essa riqueza de ideias do objeto a ser investigado é que possibilita ao pesquisador estruturar seu percurso investigativo.

Logo, a etapa *maturação* da Sequência Fedathi como proposta de metodologia de pesquisa dá condições e abre possibilidades para que se façam reflexões sobre o tema estudado a partir de suas limitações, considerando também suas potencialidades.

A pesquisa na etapa solução

Na etapa *solução* o modelo, cuja elaboração se iniciou na etapa *tomada de posição* e cujo desenvolvimento ocorreu na fase *maturação*, é finalizado e testado. Souza (2013) mostra que os modelos “[...] podem ser escritos em linguagem escrita/matemática, ou simplesmente por intermédio de desenhos, gráficos, esquemas e até mesmo de verbalização” (p. 29).

Essa etapa também é o momento do confronto, do surgimento das contradições, de tentativa de falseamento do modelo, como afirmam Gerhardt e Silveira (2009) aludindo ao método popperiano de fazer ciência, ou, como explica Borges Neto (2016), momento em que surgem os contraexemplos.

Também pode ser caracterizada como o momento em que as informações são organizadas, categorizadas e finalizadas, porém, antes disso, todas as informações e ideias produzidas pelo pesquisador são avaliadas e qualificadas. Algumas podem ser eliminadas e substituídas por outras, ou, ainda, em determinado ponto da investigação, o pesquisador pode mudar um pouco o ângulo de atuação para caminhar mais facilmente em direção aos resultados.

Enquanto proposta de metodologia de pesquisa, na etapa *solução*, ao surgirem as contraposições, a Sequência Fedathi trabalha

com a possibilidade de voltar para as etapas anteriores e reestruturar o modelo. Após a solução, o percurso metodológico será finalizado com o quarto momento da pesquisa, no qual se trabalha com a aplicação ou validação da pesquisa.

A pesquisa na etapa prova

A *prova* é o momento em que o modelo é sistematizado. Essa etapa proposta pela Sequência Fedathi está diretamente conectada com a aplicação e validação da pesquisa na etapa anterior. Utiliza-se aqui uma adaptação da ideia do sistema formal estruturado na visão formalista da Matemática. Quando a conexão é bem estabelecida, essa etapa se caracteriza como o momento em que os resultados são apresentados.

Finalmente, o que estamos considerando?

A Sequência Fedathi caracterizada como proposta de metodologia de pesquisa tem lançado um olhar diferenciado para os diálogos que a estrutura metodológica vem firmando com outras áreas de conhecimento ou, como afirma Torres (2017), uma conexão para além das ciências duras.

Este estudo tratou especificamente de fundamentar, a partir dos princípios da Multirreferencialidade, um percurso metodológico na pesquisa científica e teve como objetivo apresentar a Sequência Fedathi como proposta metodológica de investigação científica. O percurso realizado utilizou-se dos argumentos da Multirreferencialidade, caracterizada como paradigma epistemológico que possibilita ao pesquisador movimentar-se em sua trajetória investigativa com uma visão mais heurística.

A conexão estabelecida com outras áreas de conhecimento permitiu que se lançasse um olhar para as estruturas externa e interna e se percebesse, respectivamente a concepção defendida pelo

pesquisador e o movimento realizado por esse sujeito na investigação e que vai perpassando o método existente na Sequência Fedathi.

A fundamentação das ideias argumentadas neste texto se deu com base em uma revisão bibliográfica da perspectiva sociológica da investigação científica e, embora as discussões que exploram a temática apresentada aqui tenham iniciado em 2017, no Laboratório de Pesquisa Multimeios (UFC), somente agora, por meio deste estudo, os resultados surgiram e caracterizaram, a partir de uma base teórica, a aplicação da Sequência Fedathi como proposta metodológica de pesquisa científica. Espera-se que outras ideias sejam acrescentadas a este estudo no intuito de fortalecer cada vez mais a utilização da Sequência Fedathi com essa finalidade, estabelecendo relações entre a teoria e a prática acadêmica e contribuindo, dessa forma, para o caminhar do pesquisador.

Referências

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARKER, Stephen F. **Filosofia da matemática**. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

BORBA, Sergio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador**: da conformidade à complexidade. Maracá: Edufal, 2001.

BORGES NETO, Hermínio. **Uma proposta lógico-dedutiva-constitutiva para o ensino de matemática**. 2016. 28 f. Tese (apresentada

para o cargo de professor titular). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://blogs.multimeios.ufc.br/wp-content/blogs.dir/33/files/2020/11/tese-titular-faced-2016-hbn.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BORGES NETO, Hermínio. **A Sequência Fedathi como metodologia de pesquisa**: nota de aula. 28 maio 2018. Fortaleza: UFC, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (org.). **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DAVIS, Philip J.; HERSH, Reuben. **A experiência matemática**. Tradução de João Bosco Pitombeira. Rio de Janeiro: F. Alves, 1985.

GALLIANO, A. Guilherme. **O método científico**: teoria e prática. São Paulo: Mosaico, 1979.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In*: DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACHADO, Nílson José. **Matemática e realidade**: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. *In*: MORIN, Edgar; LE

MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000. p. 199-213.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza; DINIZ, José Alves. Conversando sobre pesquisa. *In*: POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza; DINIZ, José Alves; SANTANA, José Rogério. **Dialogando sobre Metodologia Científica**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 67-98.

QUEROL, Marco Antonio Pereira; JACKSON FILHO, José Marçal; CASSANDRE, Marcio Pascoal. Change Laboratory: uma proposta metodológica para pesquisa e desenvolvimento da aprendizagem organizacional. **Administração: Ensino e Pesquisa (Raep)**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 609-640, out./dez. 2011. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/143/115>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SANTOS, Joelma Nogueira dos. **O Laboratório de Matemática e Ensino (LME) na formação inicial do professor: orientações metodológicas com base na Sequência Fedathi**. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/59281/5/2021_tese_jnsantos.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

SOUZA, Maria José Araújo. Sequências no ensino da matemática: retrospectiva histórica de Dewey a Fedathi. *In*: SOUSA, Francisco Edisom Eugenio de *et al.* (org.). **Sequência Fedathi: uma proposta para o ensino de matemática e ciências**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 49-64.

TORRES, Antônia Lis de Maria Martins. Sequência Fedathi: além das ciências “duras”. In: BORGES NETO, Hermínio (org). **Sequência Fedathi além das ciências duras**. Curitiba: CRV, 2017. p. 9-28. (Sequência Fedathi. v. 2).

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

EDUCAÇÃO PARA QUÊ? PROFESSORES PARA QUÊ?

José Pedro Boufleuer¹

Introdução

A ideia de escrever um capítulo para um livro em homenagem a Jacques Therrien deixou-me bastante empolgado, mas, ao mesmo tempo, deixou-me em dúvida ao me perguntar se o “livro” a ser lido, a ser recomendado como obra indispensável não seria esse da vida e obra do próprio homenageado? Afinal, são mais de 50 anos de intensa vida acadêmica, repleta de experiências e reflexões compartilhadas em espaços pedagógicos e, em sua maior parte, disponíveis em registros os mais diversos. Basta uma rápida vista pelo Google Acadêmico para saber que nosso homenageado não apenas acumulou anos de academia, mas também nela fez história como um entusiasmado e incansável professor e intelectual. Quem teve o privilégio de conhecê-lo, ou teve acesso à sua produção de pesquisa sob qualquer uma das formas disponíveis, sabe que Jacques é um entusiasta da causa da Educação, ciente e convicto das motivações mais profundas que têm animado a nossa grande tradição pedagógica. Uma tradição que começa com o humanismo dos gregos, passa pela longa tradição cristã, assume a perspectiva crítica e emancipatória com os modernos e alcança, contemporaneamente, as mais diferentes perspectivas que buscam, com o recurso da Educação, oferecer patamares mais elevados de vida digna a todas as pessoas.

Jacques Therrien, pelo que se depreende de seus escritos, colocou a si mesmo como tema de suas investigações, buscando

¹ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Professor Adjunto. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). jospebou@unijui.edu.br

responder, recorrentemente, às mesmas questões: como professor, o que devo saber/aprender, o que devo fazer, como devo ser para que a Educação a mim confiada possa acontecer da melhor forma possível e alcançar seus objetivos mais elevados? Uma pergunta posta a si e, ao mesmo tempo, a todos os que se ocupam com a tarefa educativa. Perguntas que são de suas pesquisas, mas que são efetivamente perguntas acerca de uma vida. Não de uma vida em particular, como se se tratasse de uma causa pessoal, mas de uma vida que se sabe vinculada à causa maior da humanidade, em cujo âmbito as vidas particulares podem encontrar razões de ser. A causa da Educação vincula-se à trajetória de todos os humanos, pelo que se acredita serem suas melhores conquistas, suas melhores expressões como espécie sem sentido posto e que, por isso, teve que inventar um modo próprio de ser e de conviver, na perspectiva de que esse modo fosse o mais razoável possível. Por isso a Educação não é apenas uma causa dos educadores. Ela é uma causa de toda a humanidade, em seu esforço contínuo de se reinventar diante das sempre novas circunstâncias de um mundo também sempre aberto a novas possibilidades.

Jacques Therrien, o homenageado

Ao pensar nesta tarefa de escrever algo em homenagem a um grande educador, que conheço há pelo menos 25 anos e com quem tive o privilégio de conviver em situações as mais diversas², ocorre-me fazer duas perguntas muito singelas: Educação para

² Convivi com o professor Jacques Therrien no Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação ainda na década de 1990. Passei a ter com ele muitas e longas conversas, especialmente nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Participei de bancas sob sua coordenação na Universidade Federal do Ceará (UFC). Da mesma forma, ele participou de atividades na Unijuí. No mais, foram muitas trocas de correspondência em que discutimos os mais diferentes assuntos relacionados à Educação, a partir, especialmente, de autores que tínhamos em comum como referência de nossas pesquisas.

quê? Professores para quê? Confesso que avalei inclusive a possibilidade de acrescentar uma terceira pergunta ao meu título: Jacques Therrien para quê? Mas uma leitura eventualmente apressada ou que fosse alheia à linha de reflexões que pretendo estabelecer neste escrito poderia resultar em algum mal-entendido, pelo que preferi deixar essa terceira pergunta como implícita, pensando que caberia ao próprio homenageado fazê-la a si mesmo. E sei que ele não terá a menor dificuldade em se fazer essa pergunta. Por certo a fará com extrema humildade, de forma contrita, a modo de um exame de consciência que, acredito, não tenha qualquer dificuldade em fazer.

Não, não estou sugerindo que o nosso homenageado deva rever algo de suas posições, que deva se penitenciar por algo que tenha feito. Apenas estou sugerindo o que cabe a todo ser humano que queira fazer jus à sua capacidade de refletir sobre a própria trajetória, coisa, aliás, na qual Jacques tem insistido por demais com a noção de professor reflexivo, cobrando desse profissional um olhar crítico para a sua prática com a disposição de eventualmente rever alguma coisa e, com isso, aprender com ela. Em sua defesa de uma epistemologia da prática, por sua vez, compreende a Educação como um campo de saberes e fazeres nunca definidos *a priori*, não a considerando, portanto, como um campo propício à mera aplicação de noções produzidas em algum âmbito que fosse fora dela. Disso resulta que cada educador deveria refletir sobre suas ações, fazer esse contínuo “exame de consciência” em função de sua intencionalidade educativa.

Nessa forma de ver a atuação docente está pressuposta também a compreensão de uma condição humana marcada por uma abertura fundamental e pela indeterminação dos caminhos a serem seguidos, caminhos esses que jamais são óbvios, por mais que devam ser percorridos em meio a circunstâncias determinadas em época e contexto específicos. Decerto essa condição aberta e indeterminada de realização do humano traz um ônus existencial do qual muitos gostariam de se libertar, ou seja, libertar-se dessa

condição que nos faz livres, que nos exige a reflexão, a revisão e, eventualmente, o encetamento de caminhos outros. Boa parte da tradição filosófica buscou formas de aliviar os humanos desse ônus, dessa carga de liberdade que, por vezes, parece difícil de suportar. As soluções metafísicas, especialmente as de viés religioso, têm entendido que há caminhos que podem ser descobertos de vez ou que nos tenham sido revelados por alguma instância sobrenatural. Inclusive o que se tomou como racionalidade em algumas dessas tradições filosóficas tem sido a expressão disso – de uma espécie de ser dado – que estaria para além das circunstâncias históricas em que cada humano vive e se faz. Sob tal orientação, que pressupõe um privilégio de razão para alguns, algo como uma iluminação especial, tornam-se justificáveis as prescrições de uns para outros, o que em Educação acaba dispensando o diálogo ou a preocupação com alguma forma de *feedback* por parte dos envolvidos, uma vez que todas as soluções já estariam, de certo modo, disponíveis sob a forma de um ser dado ou revelado.

É exatamente sob essas tradições metafísicas que se tem fortalecido a perspectiva heterônoma, sempre contrária à noção de autonomia, como também acalentado o sonho da menoridade, sempre tão cômoda, conforme Kant. A outra via, a da maioridade, ou da emancipação, conforme o mesmo filósofo, é a do *sapere aude* (ouse saber, atreva-se a conhecer), a que se acrescenta a compreensão de um humano que jamais está feito, mesmo um Jacques Therrien depois de 80 anos de vida... O próprio do humano é um “sendo”, ensina-nos Heidegger. Um “sendo” com os outros, arremata Paulo Freire. Assim, se há um “ouse saber” que se endereça a cada um de nós, há um convite para que façamos isso na companhia daqueles que conosco compartilham a experiência da humanização. Disso resulta outra perspectiva de racionalidade, não mais metafísica, nem compreendida a modo de um reflexionar-se do sujeito sobre si mesmo na crença de encontrar, na autoconsciência, as referências para conduzir sua vida. A razão instrumental, recorrentemente criticada

pelo nosso homenageado em função de seus fins alheios a uma humanização emancipadora, é uma variante dessa filosofia que busca suas referências apenas no próprio sujeito, e que se transmuta, em contextos de interação humana, em ação estratégica de domínio e de controle dos demais. Daí que Jacques Therrien, acompanhando todo um movimento de revisão crítica dos modos de realização da razão desde a modernidade, especialmente na esteira das reflexões de Jürgen Habermas, vai endossar uma razão comunicativa como referência para a Educação e como orientadora da atividade docente. Com isso, a racionalidade que passa a embasar a ação docente é a que se expressa pelas formas do entendimento linguístico, o que pressupõe a disposição para a escuta e para a argumentação, enfim, para um necessário acerto de perspectivas com os demais com vistas à configuração de uma vida humana em comum.

Quem conhece a obra de Jacques Therrien também sabe que ele estabeleceu vínculos com autores de outros países, tendo sido influenciado, de modo especial, pelas pesquisas de alguns autores canadenses, dentre os quais Maurice Tardif e Clermont Gauthier. Foi com eles que aprendeu a se perguntar sobre o que constitui a base de conhecimentos mobilizados pelo professor em sua ação docente. E foi na esteira desses interlocutores de sua terra natal que o nosso homenageado aprendeu a olhar profundamente sobre o que constituem os saberes da experiência, ou seja, os saberes que resultam dessa atitude reflexiva do professor sobre o que faz, num processo contínuo de pensar sobre a prática com vistas ao seu aprimoramento.

Por óbvio, essas poucas considerações não fazem jus à amplitude teórica das pesquisas de Jacques Therrien, mas já ajudam a situar a sua obra à medida que apontam alguns dos temas preferenciais de suas reflexões. De minha parte, porém, gostaria de tematizar o que entendo possam ser consideradas as motivações mais profundas de nosso homenageado, algo como as questões subjacentes a todas as reflexões pontuais que se encontram explíci-

tas em sua vasta obra intelectual. E é nesse sentido que imagino ser adequado fazer as duas perguntas que intitulam o presente escrito: Educação para quê? Professores para quê? Com o esforço para responder a tais perguntas acredito que possa responder, ou já esteja respondendo, a essa outra questão que subliminarmente acrescentaria ao título: Jacques Therrien para quê? Observo que não confiro qualquer caráter de utilidade a essa última pergunta, como se uma vida tivesse que ser útil para alguma coisa ou estivesse de alguma forma vocacionada para um determinado feito. O que tenho em mente ao fazer tal pergunta é o eventual potencial de inspiração e de testemunho acerca das possibilidades de realização do humano que pode se expressar numa vida como a do nosso homenageado. Diferentemente do que ocorre com os indivíduos das demais espécies que habitam este planeta, e que apenas realizam uma etapa do metabolismo da natureza, uma vida humana pode revelar-se como produtora de uma novidade e por deixar um legado, uma marca na trajetória da humanidade. É sob esta ótica, ou sob esta possibilidade, que considero essa questão aqui colocada.

Para todos os efeitos, assume-se aqui a perspectiva de que o humano é uma contínua reconstrução no tempo histórico, feita sempre à luz de um passado de tradições comunicadas pedagogicamente, isto é, pela mediação daqueles que aprenderam anteriormente, seja no tempo, seja na cultura. A nossa espécie, portanto, pode ser considerada uma espécie pedagógica, já que o humano nunca se faz a partir da estaca zero, a modo de um ato inaugural³, mas sempre sob as bases de uma trajetória de criações que precede a cada nova geração e a cada humano em particular. É com base nessa compreensão hermenêutica da condição humana que é possí-

³ Decerto houve um momento nos primórdios da trajetória do humano em que algo de novo se estabeleceu no âmbito da espécie, demarcando uma diferença fundamental para com as demais, e que na perspectiva da teoria da evolução poderia ser considerado como decisivo para a emergência do humano e, nesse sentido, ocorrido a modo de um ato inaugural. Nós, porém, que já nascemos num mundo configurado e sob as marcas de um humano de alguma forma estabelecido, só podemos nos fazer sob essa base de heranças recebida.

vel responder à primeira pergunta do título deste escrito: Educação para quê? Já a segunda questão – educadores para quê? – remete a essa dimensão de um humano que só se transmite por humanos, ou seja, pressupõe uma presença de alguém capaz de inspirar e de testemunhar as possibilidades de constituição de uma vida. E será nessa perspectiva que tentarei responder à terceira pergunta aqui indicada.

A especificidade do fazer da Educação

Ao perguntar “Educação para quê? Professores para quê?”, estou sugerindo que não há resposta adequada para a pergunta sobre professores sem uma boa resposta para a pergunta sobre Educação. Com base na proposição de um entendimento do que é próprio do fazer educacional, tanto no que se refere às suas finalidades quanto aos seus processos, as respostas acerca das razões da docência aparecem de forma mais evidente, como pretendo mostrar na sequência da argumentação.

Iniciemos com uma referência aos impactos que a pandemia⁴ tem produzido nas formas tradicionais de oferta da Educação, uma vez que os debates estabelecidos na esteira dessas modificações se articulam com a compreensão do que pode ser considerado, ainda, como específico à Educação e próprio à docência. Certamente há quem esteja pensando em aproveitar tudo o que tivemos que aprender em função da pandemia e tomar como “oportunidade” para ampliar os negócios educacionais, de olho, por óbvio, nas novas possibilidades visualizadas com o uso de tecnologias de comunicação e informação. Em todo caso, cabe aqui perguntar se se trata

⁴ Pandemia de coronavírus – covid 19 – que assolou o mundo no ano de 2020 e que, na ausência de algum tratamento preventivo, exigiu o isolamento social, resultando na ampliação da comunicação digital em todos os âmbitos da vida, inclusive nas formas de mediação pedagógica com a recorrência, especialmente, das aulas remotas. A pandemia também resultou na ampliação das ofertas de ensino na modalidade a distância – EaD, em que as “relações pedagógicas” são mediadas basicamente por plataformas digitais.

de uma nova oportunidade ou de um possível risco que a nós se apresenta e para a própria Educação. A resposta, porém, vai depender daquilo que acreditamos como próprio do fazer da Educação, sobre o que pretendemos refletir mais adiante.

De imediato, e diante das transformações ocorridas, poder-se-ia pensar no risco de nós professores virmos a perder nosso emprego, tal como já aconteceu, por exemplo, com os bancários, que nesta pandemia viram minguar ainda mais a sua empregabilidade no “negócio dos bancos” à medida que o atendimento *on-line* se ampliou. Hoje temos “nosso banco” na palma da mão e se precisarmos de algum apoio interagiremos com alguma máquina que ninguém sabe onde está situada geograficamente. Seria esse o destino do “negócio” das escolas e das faculdades, enfim, da Educação?

Minha reflexão, porém, não enveredará por essa linha de preocupações com a empregabilidade docente, embora haja sinais, e inclusive denúncias, de que em algumas instituições professores vêm sendo dispensados e alunos passam a ser atendidos e têm os seus trabalhos corrigidos por computadores e já não por mestres de carne e osso. Minha intenção aqui é pensar no que caracteriza o fazer da Educação e em que sentido a mediação humana aí se mantém fundamental. Com isso penso ser possível fazer uma defesa do campo de trabalho dos professores, não porque precisam de emprego ou eventualmente não saberiam fazer outra coisa mais que ensinar, mas porque o tipo de “negócio” no qual atuam requer encontros interpessoais.

Para diferenciar o fazer da Educação de outros tipos de fazeres, e podemos continuar pensando no “fazer” de um banco, usaremos a imagem de um trem. A maior parte dos negócios, como os de um banco, pressupõe a sociedade humana como um trem que está andando sobre trilhos e cujo ritmo ou velocidade importa otimizar, à medida que andar mais rápido acaba sendo a palavra de ordem. Se alguém consegue azeitar um determinado negócio, torná-lo mais produtivo, por exemplo, certamente terá um lugar

garantido nesse “trem”, ou melhor, nos negócios dessa sociedade humana. Qual é o pressuposto aí? O de que as coordenadas estão dadas, de que o aumento do ritmo é a regra de sucesso e que... existem mais trilhos pela frente a serem percorridos. As coordenadas dadas se referem basicamente a princípios do mundo capitalista: aumento da produção, diminuição de custos, lógica do mercado, concorrência, inovação... e que se dane o resto. Qualquer um que ajuste o seu negócio a essas coordenadas possivelmente terá êxito, ou seja, encontrará o seu espaço.

Para o fazer da Educação as coisas são um tanto distintas. Trata-se, em primeiro lugar, de uma preocupação com quem está no “trem” e com quem está embarcando nesse trem (para ficarmos com a mesma metáfora), que são as novas gerações que estão chegando ao mundo. O “negócio” da Educação não são produtos e nem clientes, mas pessoas, que, em regra, precisam de algum tipo de amparo, de algum tipo de cuidado. Em Educação a palavra de ordem não é “estratégia”, que pode ser estabelecida unilateralmente, mas “comunicação”, que requer um entendimento entre as diferentes partes.

No fazer da Educação as coordenadas não estão dadas (pelo menos não de todo), mas precisam ser acertadas com cada nova geração que vai embarcando no “trem do mundo”. Cada nova geração, por assim dizer, põe o mundo em questão. Isso porque para ela nada é óbvio e evidente. Quem chega ao mundo quer saber de onde viemos, para onde iremos e por que seria preciso, por exemplo, aumentar o ritmo desse “trem” que é, em última instância, esse andar da humanidade. Enfim, a Educação exige um explicar-se das gerações adultas diante das gerações mais novas. Educar significa contar o mundo às novas gerações, transmitir-lhes a nossa história, sustentar diante delas o que foram as nossas apostas, o que são nossas crenças, nossos valores, sempre em face do risco de não sermos entendidos, de sermos questionados, enfim, de não virmos a ter o aval delas para que o mundo continue como imaginamos que deva

continuar. É o sentido mais amplo do mundo humano que é posto em questão no encontro pedagógico intergeracional que a Educação promove.

A necessidade de buscar esse entendimento com as novas gerações se deve ao fato de o mundo humano não ser natural, uma vez que ele corresponde ao que acrescentamos à paisagem natural pela nossa cultura, ao que modificamos em nossas interações e comportamentos em função de uma renúncia aos instintos como guias exclusivos de nossas vidas. Por isso se diz que o mundo humano é um artifício, uma grande invenção que criança nenhuma vai aprender naturalmente, mas tão somente pelo convívio e entendimento com quem já está neste mundo. É isso que faz com que a Educação se apresente fundamentalmente e necessariamente como um encontro ético, um encontro de pessoas que, ao se reconhecerem como sujeitos, como capazes de captar e de produzir sentidos, de se orientar por sentidos, necessitam se entender sobre suas vidas.

Educação para quê? Sobre conteúdos e métodos

Com base no que indiquei como próprio do fazer da Educação, proponho, agora, duas linhas de reflexão que acredito serem fundamentais para pensar a docência, independentemente se esse pensar foi antes, durante ou será depois da pandemia de coronavírus. Trata-se de linhas de reflexão que apontam, digamos assim, para cláusulas pétreas quando o assunto é Educação das novas gerações, independentemente do nível em que se realiza ou das possibilidades tecnológicas que estejam ao seu alcance. Essas duas linhas de reflexão dizem respeito a duas dimensões ou duas questões que são recorrentes quando falamos em Educação e que, simplificada-mente, denominaremos de: a questão do conteúdo (o que ensinamos) e a questão do método (como ensinamos). Mas vamos ver isso de forma mais alargada do que costuma aparecer, por exemplo, num plano de ensino.

Não olharemos a questão do conteúdo, portanto, sob o ponto de vista de um currículo a ser estabelecido, mas sob o ponto de vista de sua constituição. Queremos saber o que é isso que ensinamos, independentemente de se tratar de Artes, Matemática, Ciências, ou de outra disciplina qualquer. A questão do método, por sua vez, não a tematizaremos sob o ponto de vista da estratégia a ser escolhida, da técnica de apresentação dos conteúdos ou da dinâmica que estabelecemos na sala de aula. Queremos saber aí, em relação ao método, algo mais geral, que é a sua finalidade. E essa finalidade vamos chamar simplesmente de entendimento, como sendo a razão última de todo e qualquer método, de toda e qualquer forma ou estratégia de ensino.

A primeira linha de reflexão, como já indicado, é a que se refere ao “conteúdo da Educação”, àquilo que é transmitido ou comunicado em situações que chamamos de educativas. Grosso modo, o conteúdo da Educação é o mundo humano, ou seja, isso que construímos ao longo dos tempos graças ao desenvolvimento de uma competência simbólica que nos permitiu estabelecer uma comunicação especificamente humana. Embora outras espécies animais tenham formas de linguagem que lhes permitem se comunicar sobre a situação em que se encontram, em regra vinculada às condições instintivas de sobrevivência (acasalamento, alimentação, defesa), nós humanos nos comunicamos sobre situações que já ocorreram, que estão ocorrendo, ou que talvez ou mesmo nunca venham a ocorrer. Ou seja, a comunicação humana não está estritamente vinculada às condições de uma existência natural, a uma determinada situação circunstancial, mas permite referir um mundo de criações imaginárias. Assim, por exemplo, nós humanos falamos de amor, de justiça, de verdade, de ciência, de política, de céu, de Deus, de vida eterna, dentre outros temas que produzem um “descolamento” em relação a uma existência natural. É como se aí produzíssemos uma segunda realidade, no caso, a realidade simbólica. Por isso, ao falar desses temas vamos criando em nossas men-

tes determinadas noções, conceitos, ideias cujo fundamento não se assenta numa “natureza das coisas”, mas nas falas que compartilhamos. São as falas, ou seja, nossas linguagens que permitem que essas noções, conceitos e ideias se tornem conscientes e operantes em nossa vida. Por isso, ao entrarmos no universo da linguagem as nossas vidas já não serão mais de todo naturais, pois nossas formas de interação, seja com o meio, seja com os demais, já não serão simples expressões instintivas, meros comportamentos reflexos, mas terão a mediação dessas representações mentais (noções, conceitos, ideias) que criamos e que compartilhamos com os demais. É isso que faz com que as coisas já não nos pareçam óbvias, exigindo escolhas muitas vezes cruciais. É dessa forma que nós nos tornamos humanos e passamos a ter um mundo humano que, por isso, configura-se sob a forma de um artifício, no sentido de algo artificial e não mais natural. Transmitir e compartilhar esse artifício é tarefa da Educação. E essas representações mentais (noções, conceitos, ideias), por sua vez, constituem o seu conteúdo.

Para todos os efeitos, podemos considerar que o conteúdo da Educação consiste em sedimentações de falas. Assim, depois de muito nos comunicarmos sobre determinadas situações, nós humanos estabelecemos noções como as que se referem à natureza e que consideramos ser sua verdade e que, em regra, chamamos de ciências. Também, depois de muito nos comunicarmos sobre nossas interações recíprocas, estabelecemos noções como as que se referem à ordem social, como a justiça, a democracia e o Direito. E, ainda, depois de muito nos comunicarmos sobre nossos modos de ser, estabelecemos noções como as que se referem ao comportamento individual, permitindo-nos identificar uma atitude como sendo boa ou má, digna ou desejável.

Tudo isso que transformamos em currículo de ensino, nos mais diferentes níveis de formação, refere-se a essas noções ou representações mentais que entendemos fundamental transmitir às novas gerações. São coisas que jamais serão aprendidas pelo sim-

ples fato de crianças e jovens crescerem, mas tão somente pelo ingresso nessa comunidade de comunicação da qual os adultos já fazem parte. Exatamente pelo fato de o conteúdo da Educação não ser da ordem da natureza, mas da ordem de uma linguagem que estabeleceu um universo de coisas imaginadas, que até poderíamos chamar de mundo ficcional, é que ensinar é uma tarefa que demanda comunicação e entendimento.

Por óbvio, só humanos têm mundo sob a forma de tradições sociais e culturais que carregam em suas mentes e compartilham intersubjetivamente. Por isso, também só humanos são aptos a comunicar o conteúdo da Educação, pois se trata de um produto genuinamente humano, passível de apreensão apenas mediante um processo de apropriação dessas representações simbólicas, o que exige cumplicidade, diálogo, interpretação. Com isso já damos uma indicação da linha de reflexão do que chamamos de método da Educação, algo como o seu caminho, o seu modo de realização.

O desafio que se põe sob o ponto de vista do modo de ensinar é o do estabelecimento de percepções intersubjetivas, o que geralmente chamamos de aprendizagem, que pressupõe o entendimento. Isso sugere que o método ou o caminho percorrido por professores e alunos durante a ação pedagógica tem por finalidade o entendimento. Professores e alunos necessitam entender de que forma algo, uma coisa, um fato, uma situação ou um fenômeno foi entendido pelos humanos na configuração de seu mundo. Observe-se que não se trata simplesmente de aprender coisas, fatos, situações, como as que ocorrem na natureza, por exemplo, mas de se inteirar do modo como essas coisas, fatos ou situações foram interpretados ou significados pelos humanos ou, de modo mais específico, pelas diferentes comunidades de saber. Trata-se, portanto, de aprender o conhecimento como construção social.

É preciso, de fato, lançar mão de todos os recursos disponíveis para que o aluno aprenda. Esse aprender, porém, deve ocorrer

em consonância com o modo como humanos têm apreendido, ou, em outros termos, como humanos têm feito a apreensão das coisas mediante conceitos, noções, ideias que passaram a compartilhar em suas mentes. O método de ensino é, portanto, um caminho para o estabelecimento de uma confluência de percepções ou de sentidos, ou para o que em Hermenêutica se chama de horizonte comum. Sem esse horizonte comum não é possível a vida em comum. Estabelecer esse horizonte comum mediante processos de aprendizagem em que estabelecemos percepções ou compreensões intersubjetivamente articuladas é a grande tarefa da Educação em todos os tempos. O mundo só funciona como um concerto de cumplicidades recíprocas, lembra-nos Fernando Savater. Foi disso que se aperceberam os modernos iluministas que, juntamente com o projeto de uma democracia republicana, propuseram a obrigatoriedade de uma escola para todos. Escola em que grupos de alunos, na companhia de um professor, viessem a estabelecer um horizonte comum de compreensões que viabilizasse um mundo humano comum pautado pela liberdade, pelo respeito mútuo e pela solidariedade.

O estabelecimento de um horizonte comum só é possível pelo diálogo, que sempre se guia pelo desejo de produzir entendimento. Diálogo, diferentemente da discussão, que busca saber quem ganha e quem perde ao final, é conduzido pela disposição de ambos os lados de se modificarem enquanto perguntam e argumentam, enfim, enquanto conversam. No diálogo pedagógico, por certo, a argumentação do professor deve ser mais consistente, mais rigorosa, articulada com a comunidade de saber que representa ao ministrar determinada disciplina. Mas isso não lhe dá qualquer direito de negar a dúvida ou de subestimar a dificuldade apresentada pelo aluno. Ele deve saber que o conhecimento que ministra foi produzido historicamente e que sua sustentação e validação se deu mediante percepções intersubjetivamente estabelecidas. A aprendizagem por parte do aluno, por sua vez, só se concretizará se este conseguir se agregar a essa construção intersubjetiva, isto é, se em

sua mente a proposição feita como sendo de conhecimento fizer sentido. Sob o ponto de vista do aluno, aprender, entender e fazer sentido são a mesma coisa. Para chegar até aí o professor usa um método, perfaz um caminho, lança mão de dinâmicas as mais diversas e, acima de tudo, dialoga com os seus alunos para ajudá-los a alcançar o entendimento.

Professores para quê? Sobre a especificidade da docência

A especificidade da docência se vincula, por óbvio, a isso que se apresenta como conteúdo e método da Educação. Conteúdo e método que demandam uma relação pedagógica que desde sempre foi entendida como relação professor-aluno, relação de humano para humano, poder-se-ia acrescentar. Para fazer jus à nossa condição de espécie pedagógica importa aprender em situação também pedagógica, isto é, com ou diante de outros.

No caso do professor, espera-se que tenha como diferencial, em relação ao aluno, o fato de ter aprendido antes o conhecimento a ser ministrado. Aprendido no sentido de ter incorporado esse conhecimento como percepção sua, como competência no âmbito da cultura, como modo seu de se situar no mundo. Isso significa que se espera que sua aprendizagem tenha ocorrido em perspectiva própria, preferencialmente por meio da pesquisa ou de um estudo aprofundado, para que o conhecimento se configure de modo original e novo para ele. Com isso, espera-se que tenha compreendido os motivos que conferem validade e importância para o conhecimento que apresenta, isto é, que saiba as razões pelas quais esse conhecimento é digno de constar do currículo de sua disciplina de ensino. De alguma forma, pode-se dizer que o conhecimento deve “passar” pelo próprio professor antes que ele o “passe” para o aluno, evitando que ele (o conhecimento) constitua um elemento terceiro em relação ao seu (do professor) mundo, alheio à própria experiência de sua vida. Importa, por isso, que ele confira ao conhe-

cimento o caráter de um saber de humanos, a começar por ele, e, por isso, digno de ser apresentado para as novas gerações.

Sobre o aprender prévio do professor vale dizer que não se trata de um saber cabal, já completo, mas de uma compreensão preliminar em relação a ele, sabendo que essa compreensão necessitará ser testada ou revisada mediante ou após a interação com os alunos. Isso significa que o professor, como qualquer um, não aprende de vez, isto é, nunca de forma definitiva. Assim sendo, cabe-lhe aprender com suas próprias aulas, repensar o que entendia já estar sabendo, avançar na própria compreensão dos conhecimentos pelo fato de expô-los aos seus alunos e de responder às suas dúvidas. Pode-se dizer, ainda, que antes de iniciar uma aula seria importante o professor fazer uma espécie de exame de consciência, perguntando-se: — Qual o significado para mim do assunto que me proponho a abordar com meus alunos? Encontraria em mim motivos para atestar a importância de sua aprendizagem?

Em resumo, importa o professor ter aprendido antes o que vai ensinar aos alunos, para poder ser um testemunho vivo, diante deles, da diferença que faz ter um conhecimento como o que está propondo. Sem isso ele dificilmente será capaz de instigá-los e de envolvê-los num processo de aprendizagem. Por isso é importante o professor apresentar-se como quem já tem uma interpretação do conhecimento, como quem está atravessado por ele. Será com base nessa sua intimidade com o conhecimento que ele certamente conseguirá o envolvimento dos alunos na dinâmica da aula e nesse esforço de aprendizagem que se espera venham a realizar. Para isso a melhor “estratégia” é a comunicação, que sempre é mais instigação e perturbação do que simples transmissão. Buscará, nesse sentido, acionar inúmeros canais de comunicação, como a fala, a escrita, a imagem, o gesto, o olhar – entre ele e os alunos e desses entre si. Tudo isso com vistas ao estabelecimento de uma sinergia, de um “magnetismo” que a todos vincula, e que só pode resultar da cumplicidade recíproca, do envolvimento que se espera possa ser de todos os participantes da aula.

Em sua aula, ao expor seus argumentos, ao expressar o conhecimento, o professor passa a reafirmar ou refazer suas convicções, considerando as reações, as dúvidas, a concordância ou não dos alunos. Assim, deve-se considerar a sala de aula como tendo dois polos aprendentes: o professor e os alunos (sendo que cada um desses aprenderá, ainda, em perspectiva própria). Espera-se, enfim, que o professor lance mão de todos os meios disponíveis – atividades, dinâmicas – para que o aluno se envolva em sua aprendizagem. Mediante uma atitude dialógica deve desafiar os alunos a se posicionar frente aos conteúdos propostos, vinculando-os aos saberes prévios, às experiências de suas vidas, superando o que seria uma atitude passiva ou meramente receptiva da parte desses.

É preciso, portanto, que continuemos tendo professores. Essa é a condição para que continuemos a ter uma Educação no pleno sentido da palavra, que preserve o sentido mais profundo de uma comunicação de humanos para humanos, cujo fim último é o estabelecimento de cumplicidades recíprocas que permitam a vida num mundo humano comum. Uma vida que se espera esteja assentada em sujeitos autodeterminados, capazes de pensamento próprio, de assentimento a proposições mediante a compreensão de motivos. Um mundo que é comum não em função de alguma estratégia sistêmica, como a da imposição de um pensamento único, mas porque resulta do frágil e sempre necessitado esforço de um acerto de perspectivas de indivíduos que são sujeitos.

Enfim... Jacques Therrien para quê?

Para nos lembrar de que a causa da Educação pode ser a causa de uma vida. Uma vida pela causa do mundo.

Referências...

Este não é um escrito acadêmico clássico. Suas linhas foram traçadas na contemplação de uma vida, para o que compareci com

a minha própria, toda encharcada de coisas que aprendi com interlocutores os mais diversos. Nenhum deles, em específico, ofereceu o fio condutor das reflexões aqui expressas, mas vários deles foram emergindo ou me inspirando aqui ou acolá. Obviamente sem fazer jus às suas presenças mais ou menos explícitas, minha opção aqui é por homenageá-los apenas nominalmente, ciente de estar esquecendo inúmeros outros: Immanuel Kant, Jürgen Habermas, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Ernst Tugendhat, Ernildo Stein, Yuval Noah Harari, Cornelius Castoriadis, Michel Foucault, Fernando Savater, Paulo Freire, Enrique Dussel, Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Mario Osorio Marques, Manfredo Araújo de Oliveira, Paulo Evaldo Fensterseifer.

PSICOLOGIA AMBIENTAL E CONTEXTO ESCOLAR: UM BOM ENCONTRO

Juliana de Souza Ferreira Vieira¹
Karla Patrícia Martins Ferreira²

Introdução

Na inter-relação aluno-escola há uma troca de influências sociais própria do ambiente escolar. Esse lugar faz parte de um contexto mais amplo no qual acontecem o desenvolvimento e a formação de pessoas e a construção de significados a respeito da escola. Barguil (2006) ressalta que o espaço escolar é vivenciado de maneiras diferentes pelas pessoas que estão ali, ou seja, cada um convive de modo único com os espaços de acordo com seus valores, experiências e intenções. Além disso, o espaço escolar reflete em sua estrutura física os preceitos de cada época, assim como sofre interferências das políticas públicas que comandam decisões, tanto na construção e o que nela deve conter quanto naquilo que deve ser estudado, direcionando inclusive os planos de aula.

Assim, a instituição expõe em seu ambiente a intencionalidade cultural e política vigente além de resquícios de tempos passados. Entende-se, portanto, a influência que a comunidade escolar recebe em suas formas de ver, ser e viver a escola. Esse lugar reflete o projeto pedagógico em suas estruturas (boas ou defasadas), e os estudantes se organizam e se adaptam a elas.

Althusser (1970) aponta que essa instituição reflete o aparelho ideológico do Estado e acaba sendo guiada em conformida-

¹ Universidade de Fortaleza (Unifor). Psicóloga Educacional/Escolar, Ambiental e Clínica. Mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (Unifor). juvieirasf2@gmail.com

² Universidade de Fortaleza (Unifor). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pós-Doutora em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (Unifor). karlaferreira@unifor.br

de à política econômica vigente, trazendo uma perspectiva sobre a influência ideológica e política que a escola exerce sobre os seus frequentadores. Esse autor mostra que a escola segue com os objetivos de aprendizagem para as letras, para a escrita e para as contas, mas também abre espaço para o desenvolvimento da moral e da cidadania, direcionado para as formas de comportamento voltadas para o universo do trabalho.

Assim, pode-se pensar sobre a representação da escola na vida dos estudantes e compreender que relevância tem para eles esse lugar. O que seria esse ambiente para jovens estudantes do Ensino Médio no Brasil? Uma ponte que leva para o universo do trabalho? Sendo assim, pensou-se em um referencial teórico que envolvesse tal temática e que estivesse alinhado à Psicologia Ambiental e ao contexto escolar.

Frente às conjunturas social, cultural, política e econômica pode-se pensar que esse processo de construção ideológica do ambiente escolar segue acordado aos acontecimentos históricos das gerações, afetando coletiva e individualmente a vida das pessoas. É necessário ressaltar que o movimento de gerações é temporal. Cada época da história é marcada por características peculiares daqueles momentos de vida.

Também sob essa perspectiva, Longarezi e Franco (2013) apontam que os alunos chegam ao Ensino Médio tendo construído relacionamentos e vínculos com o ambiente e com as pessoas, levando uma bagagem histórica muito vasta, e estão agora às portas de encerrar um ciclo importante de suas histórias. Os autores acreditam que os estudantes tenham adquirido ao longo do percurso significados e sentidos, percepções, impressões, aprendizagens e narrativas que farão parte de suas vidas. De certa forma, os estudantes se envolveram e se engajaram em algo que lhes fora imposto ou voluntário, prazeroso ou não dentro da escola.

Essas significações multifatoriais favorecem, segundo Dias *et al.* (2015), tanto o engajamento nas atividades da escola quanto

a produtividade da aprendizagem, sendo compostas pelo envolvimento cognitivo e emocional dos estudantes nas diversas propostas educativas. Isso quer dizer que o aluno vai se envolvendo nas ações e com as pessoas à medida que ele se sente engajado emocionalmente, integrante, pertencente, constituinte daquele lugar. Os significados sociais que foram construídos ao longo do fluxo escolar também começam a sofrer alterações devido às novas perspectivas que os jovens passam a adquirir sobre as ideologias, funções e ações da escola, afetando-os diretamente.

Observar o ambiente escolar sob as ideias da Psicologia Ambiental é necessário a fim de esclarecer o que acontece a partir da relação pessoa-ambiente a ponto de gerar transformações em ambos, bem como as significações, sentidos e afetos que surgem dessa relação. O ambiente afeta diretamente os comportamentos, os modos de pensar, as percepções, e não se trata apenas de olhar as estruturas físicas e a forma como está organizado, mas também as relações que se estabelecem na e com a escola que geram ideias, emoções e ações dos estudantes sobre esse ambiente.

Interferências dos contextos históricos, sociais, econômicos e ambientais da escola na formação dos estudantes

Até meados do século XX, a maior parte dos brasileiros era composta por analfabetos e vivia na zona rural, dedicando-se basicamente ao comércio, à agricultura e à pecuária. Ou seja, quase não se tinha conhecimento das letras à época. De acordo com Saviani (2007), a instituição educacional brasileira atravessou períodos e transições pedagógicas, indo desde a vertente tradicional (1549-1759), depois religiosa e a adesão à laicidade (1759-1932), passando pelo escolanovismo (1932-1969) até chegar ao modelo produtivista atual (1969 até os dias de hoje).

A Educação que inicia com uma inclinação religiosa abre espaço para a laicidade. Com o surgimento do argumento laico no

regime escolar público, sob a influência francesa, o ensino agora estaria pautado por pressupostos científicos e sem interferência de elementos catequistas. Em seguida houve o predomínio ideológico do escolanovismo, que defendia uma escola para todos (pública), independentemente da classe social, e que tratasse as pessoas com igualdade, e laica. Por fim, vivida atualmente desde 1969, a concepção pedagógica produtivista, que vem caracterizada pela eficiência e objetividade produtivas, fato que semelhantemente ocorreu no período fabril, época em que a escola recebia muitos alunos, tendo como objetivo primordial preparar e capacitar crianças, jovens e adultos para trabalhar nas indústrias e favorecer o mercado. Para Althusser (1970, p. 21, grifo do autor), entretanto,

[...] ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, do comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe.

A ideologia escolar vigente se manifesta em horários e calendários escolares que são apresentados à sociedade, firmando uma base identitária social em relação ao tempo e à cultura educacional (TORALES, 2012). Assim, as pessoas organizam seu modo de vida, trabalho, relações e horários sob orientações de autoridades externas, o que representa um ajuste às exigências capitalistas. Dessa maneira, o aluno vai crescendo nesse contexto sociopolítico, as famílias vão se adaptando e se moldando conforme imposto pelos tempos cronológicos da escola e pelo modo produtivista da sociedade nela expressa.

De acordo com Salis (2015), “Para os pais e para a escola, o que interessa mesmo é que o jovem esteja preparado para passar no vestibular e ter sucesso na vida, não importando seus valores e dignidade, se é que os terá [...]” (p. 11). Esse autor retrata uma reali-

dade atual quanto às razões de se escolher uma instituição educativa que proporcione maior chance de ingresso no Ensino Superior ou mesmo no mercado de trabalho, revelando o objetivo principal dos pais ao escolher uma escola. Assim, a escola vive a realidade produtivista de aparelhar os alunos para fora do seu próprio ambiente. Aquino e Martins (2007) acrescentam que “[...] as escolas tendem a preparar a criança para a importância da profissão e do trabalho no futuro, isto é, preparam crianças e jovens para a vida adulta moldada pelo trabalho [...]” (p. 283), indicando que o significado social da Educação segue para a produção do trabalho profissional, em que os estudantes são colocados frente a uma escolha de carreira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), também apresenta que o estudante tem por direito o ensino técnico e profissionalizante, formação complementar que pode ou não ser ofertada pela instituição educacional. A formação técnica e profissional provê ao jovem os conteúdos programáticos do Ensino Médio e o aperfeiçoamento em alguma área de trabalho, habilitando-o a exercer ocupação laboral. Pesquisas mostraram que os significados primordiais da escola são a aprendizagem formal dos conteúdos curriculares e a preparação para o ingresso no nível superior de ensino (FELIPPE; RAYMUNDO; KUHNEN, 2013; MARQUES; CASTANHO, 2011; REIS, 2012; SANTOS; OLIVEIRA, 2016). Os resultados desses estudos demonstraram que os alunos percebem a escola como fonte de preparação para uma carreira profissional. Alguns jovens denunciavam que a instituição em que estudam deixa a desejar em relação a essa preparação, e que os professores cuidam pouco desse investimento nos alunos. Assim, a expectativa dos jovens nessas pesquisas se debruça sobre uma capacitação para o universo do trabalho, desejosos de melhorar o desempenho para o exercício profissional. Esses significados são perpassados pela história das sociedades, que acabam por imprimir na (in)consciência dos alunos formas de perceberem o ambiente educacional.

Partindo desse contexto social e histórico da evolução ideológica escolar, pode-se perceber que os jovens seguem internalizando conceitos sobre os ambientes educacionais. Os significados sociais vão fazendo parte do construto sobre o que é escola, e então cada um adota, por meio de suas experiências, seus sentidos particulares a respeito desse lugar (COLAÇO *et al.*, 2013).

A Psicologia Ambiental no contexto escolar

O ambiente escolar tem sido alvo de interesses e de investigações dentro do campo da Psicologia Ambiental, que se dedicam a pesquisar a interferência do ambiente físico e das relações com esse e entre as pessoas no processo de ensino e aprendizagem, seja no tocante ao desenvolvimento dos estudantes, seja no que diz respeito à forma como se estrutura física e socialmente e como essa estruturação afeta seus frequentadores.

A Psicologia Ambiental apresenta uma proposta de estudo das relações que são estabelecidas pelas pessoas com seus ambientes imediatos ou distantes. Ittelson (1978 *apud* KUHNEN; HIGUCHI, 2011) apresenta que o interesse dessa disciplina recai sobre o modo como uma pessoa vivencia os aspectos ambientais na relação com o seu entorno, no qual são relevantes não apenas os aspectos físicos, mas também os psicossociais (cognição, afetos, preferências), socioculturais (significados, valores, estética), históricos (política, economia) e os propósitos da pessoa naquela situação. No que diz respeito ao ambiente escolar, várias são as influências sofridas pelos estudantes, produzidas pela estrutura física ou pelo clima relacional ali vivenciado, pela metodologia ou currículo empregados na escola.

Para a Psicologia Ambiental, o conceito de ambiente é definido como a compreensão multidimensional que considera as variáveis do lugar, formando uma unicidade. Essas variáveis podem ser a dimensão temporal; as pessoas que compõem o ambiente; a cultura passada e a vigente; a situação econômica; a estrutura física (natural

ou construída). Ou seja, tudo o que estiver envolvido naquele ambiente o constitui. Desse modo, a Psicologia Ambiental destaca que os elementos que participam do ambiente sejam levados em consideração no momento de se observar e de investigar. Os fatores que fazem parte do ambiente são indissociáveis (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2011; CAVALCANTE; NÓBREGA, 2011).

De acordo com Moser (1998), a Psicologia Ambiental estuda as pessoas em seus contextos ambientais, enfatizando especialmente o que ocorre na inter-relação pessoa-ambiente. Esse autor aponta para as influências das questões sociais e culturais sobre as pessoas que compõem os ambientes, mas também para o fator estrutural (meio físico). Ressalta que tais influências muitas vezes não são percebidas, pois as pessoas consideram que os aspectos fazem parte delas, ainda que não tenham consciência dessa afetação bidirecional. Afirmar ainda que alterações sofridas em qualquer um dos seus componentes acarretam também modificações nas demais partes, conferindo ao ambiente uma nova feição.

É fato bastante conhecido que determinadas especificidades ambientais tornam possíveis algumas condutas enquanto inviabilizam outras. O olhar se volta a caracterizar as incidências específicas de certos micro e macro, próximos ou distantes ambientes sobre o indivíduo (MOSER, 1998). Mira (1997) também assinala que todas as variáveis que compõem os ambientes devem ser levadas em consideração, relacionando os sistemas: “[...] *no hay elementos independientes, y el sistema general está formado por aspectos inseparables que lo definen simultaneamente y de manera conjunta [...]*” (p. 34, grifos do autor). O autor retrata que, dentro dos cenários de conduta, existem fatores ambientais característicos que conduzem as pessoas a se comportar de determinadas maneiras coerentes com aquele lugar. Esses cenários possuem unidades estáveis e independentes dos indivíduos, porém, de alguma maneira, tais fatores do ambiente exercem poder sobre o comportamento das pessoas, e acabam sendo indiretamente aprendidos por causa do sistema geral que as envolve.

Dentro dessa perspectiva, o que se destaca é a interdependência das partes do mesmo cenário (características físicas, regras, costumes, individualidades, etc.), além da troca de interferência com outros cenários. Mira (1997) também aponta o valor da cultura nos estudos ambientais, porquanto possibilita a compreensão de determinados padrões de comportamento particulares, levando em consideração os fatores físicos e psicológicos.

Moser (1998) e Tuan (1983) ressaltam ainda a análise a dimensão temporal. Os autores apresentam o fator tempo em associação à vivência pregressa, fazendo menção à história vivida, bem como à projeção para o futuro. Essa dimensão guarda dependência com o ciclo de vida das pessoas e também com o ciclo de vida de outras gerações. Desse modo, a história que está sendo vivenciada hoje terá seu reflexo nas gerações vindouras. Quando se fala em dimensão temporal, por exemplo, fala-se em referência que sustenta uma identidade atual, isto é, em uma história que foi construída ao longo dos tempos e deve ser levada em consideração para que se possa entender os dias atuais. Por isso é tão necessário conhecer e compreender a trajetória da escola na sociedade e as mudanças culturais que transformam e são transformadas pelos grupos sociais.

Tuan (1983) reforça que o fator tempo não necessariamente tem relação com a quantidade de dias, horas ou anos investidos em determinada situação ou ambiente. O que deve ser considerado é a qualidade do sentimento experimentado, resultante em vínculo positivo (apego) ou negativo (repulsa). Importa pensar também que cada época tem características e acontecimentos próprios, marcas que a fazem específica e particular. Ou seja, tempos são circunstanciais.

Além da temática temporal, outro conceito da Psicologia Ambiental vinculado à escola é o apego ao lugar (GIULIANI, 2004). O apego está associado à relação afetiva que os ocupantes dos espaços estabelecem com esses espaços, seja de forma utilitária, seja pela história vivida ou vinculação simbólica e identitária

em razão dos sentidos dados ao lugar. Dessa forma, os estudantes podem formar vínculos com o espaço institucional da escola desenvolvendo um processo psicossocial nesse lugar, passando pelo sentimento de familiaridade, domínio e pertencimento (CAVALCANTE; ELIAS, 2011). Nesse sentido, o apego refere-se à importância emocional que se dá ao espaço geográfico, conferindo a esse espaço significativo valor, e esse sentimento de apego traz consigo o senso de pertencimento.

Também é importante mencionar que o sentimento de apego está ligado à estabilidade e segurança que o lugar proporciona (GIULIANI, 2004). A autora expõe três processos que descrevem como o apego ao lugar pode acontecer. No primeiro caso, o apego é aquele cuja base é mais cognitiva, racional, no qual o ambiente é satisfatório por conta das vantagens ofertadas, pelos benefícios que proporciona ao usuário, e o sentimento de satisfação pode diminuir quando o ambiente não se torna tão favorável. Nesse sentido, “O apego será mais forte dependendo do número e da importância das necessidades que são satisfeitas” (p. 94).

No segundo caso, o fator que contribui para o apego aos ambientes é o valor subjetivo daquele lugar, que carrega uma identidade grupal ou individual. Tal questão independe do tempo vivido no local, mas está diretamente relacionada à importância desse espaço para a formação da própria identidade, como dimensão histórica, ou seja, um registro simbólico e significativamente importante, que “[...] desempenhou um papel importante na definição do *self* de um indivíduo em uma certa época de sua vida” (GIULIANI, 2004, p. 94, grifo do autor). Há ainda uma terceira razão que leva ao sentimento de apego: aquela constituída em decorrência de um período de tempo mais longo no ambiente, isto é, o tempo de permanência é maior e interfere na construção desse sentimento. O tempo responde pela sensação de segurança e bem-estar do indivíduo, pois ficar longe desse ambiente gera tristeza, e o apego neste caso é mais emocional que cognitivo.

Existe também uma conceituação apontada pela Psicologia Ambiental que pode ser aplicada à escola, consistente na diferenciação entre os termos espaço e lugar. Tuan (1983) afirma que o espaço produz sensação de liberdade enquanto o lugar transmite a ideia de segurança. Cavalcante e Nóbrega (2011) acrescentam que “A relação da pessoa com um espaço é que permite sua transformação em lugar.” (p. 184). O espaço ganha a conceituação de lugar quando a pessoa o conhece melhor e atribui-lhe valor, valoração não necessariamente ligada ao tempo vivido, mas ao tipo de afeto desenvolvido. Essa afetividade com o lugar tem a ver com a percepção e a apropriação ambiental, com os tempos e com as experiências.

Tuan (1983) esclarece que um lugar é constituído por seus aspectos físicos (concretos); por suas características funcionais, ou seja, sua utilidade; e ainda por seus aspectos simbólicos, que são os significados atribuídos pelas pessoas a esse lugar, além da cultura, que tem poder de interferir no modo como as pessoas categorizam os ambientes, influenciando a imaginação e a ação daquelas sobre estes.

Quanto à percepção ambiental do lugar, autores como Kuhnen e Higuchi (2011) e Okamoto (2002) declaram que a percepção das características físicas do ambiente é inseparável da avaliação afetiva, estética, normativa e social. Afirmam que o tipo de experiência vivenciada nos ambientes, e ainda o estoque de representações mentais guardadas na memória das pessoas explicam o modo como cada uma percebe o espaço e a relação que estabelece com ele. Por isso, mesmo muitos estudantes vivenciando uma mesma situação na escola podem percebê-la de modos distintos.

Sobre esse tema dos alunos no ambiente escolar, Rodrigues e Miranda (2013) também abordam que as percepções positivas acerca da escola estão frequentemente ligadas ao sentimento de pertencimento a ela – sentimento de satisfação em relação à instituição na qual estudam –, bem como à confiança nos colegas e nos professores com quem se relacionam diretamente. Entre os

conceitos apresentados pela Psicologia Ambiental, importa também considerar os que são levantados por Kurt Lewin, citado por Bronfenbrenner (1996), sobre percepção e significado, mostrando que para se poder entender o significado de um ambiente é importante ponderar como esse ambiente foi imaginado pela pessoa, e não apenas destacar as propriedades objetivas do lugar, a fim de compreender os comportamentos e o desenvolvimento pessoal e coletivo, isso porque, como explica Bronfenbrenner (1996), “[...] a estrutura dos ambientes numa sociedade pode ser nitidamente alterada e produzir mudanças correspondentes no comportamento e desenvolvimento” (p. 6). Para se alcançar o significado que os indivíduos dão aos ambientes com os quais se relacionam é necessário saber como eles aparecem na mente de cada pessoa.

Percebe-se o ambiente a partir dos interesses e das necessidades, selecionando as informações, armazenando-as e conferindo-lhes significado. Diferentes elementos do ambiente são recebidos pelo sujeito e interpretados sem que execute um raciocínio consciente e explícito do que está acontecendo. Isso se dá por meio de um processo de apreensão e organização das informações que o organismo recebe do local e das representações que o indivíduo tem em sua memória, além do estado emocional em que se encontra naquele momento. Okamoto (2002) afirma que a percepção de mundo é construída pelas pessoas por meio e a partir do corpo, e Kuhnen e Higuchi (2011) acrescentam que “Conhecer como as pessoas percebem, vivenciam e valoram o ambiente em que se acham inseridas é uma informação crucial para que os gestores de políticas públicas e de áreas afins possam planejar e atender as demandas sociais.” (p. 253).

A perspectiva de interferências ambientais no desenvolvimento e comportamento das pessoas é apontada por Bronfenbrenner (1996) em sua obra *A ecologia do desenvolvimento humano*. O autor afirma que os ambientes podem ser os mais próximos, frequentados diariamente, e também aqueles em que o valor cultural tem

influência direta sobre os comportamentos e formação de valores e subjetividade, mesmo que distantes. E esclarece que há uma hierarquia de sistemas que envolvem as pessoas, e que na interação destas com o ambiente acontece o desenvolvimento de atividades, papéis sociais e relações interpessoais. Nesse sentido, os variados ambientes se interconectam e sofrem interferências mútuas, resultando em impacto sobre o crescimento psicológico. Bronfenbrenner (1996) propõe na teoria que os processos psicológicos devem ser tratados como uma construção feita em sistemas, sendo o indivíduo apenas um dos elementos que compõem esses sistemas, ressaltando ainda que os comportamentos estão diretamente vinculados aos ambientes imediatos e distantes. Um aspecto fundamental da teoria a respeito dos sistemas é que envolvem o indivíduo e são por ele compostos, modificados e expandidos.

Sendo assim, o jovem estudante desenvolve seus processos psicológicos envolvido diretamente naquele contexto imediato, isto é, no ambiente escolar: a forma como está organizado (salas de aula, quadra de esportes, corredores, etc.); as interações que ali acontecem (aluno-aluno, professor-aluno, aluno-família, professor-família, aluno-comunidade); o tempo que passa; e as percepções que esse jovem tem da escola, tudo isso interfere na estruturação dos pensamentos, nos afetos, nos comportamentos, nos papéis que exerce, nas formas de se relacionar, de receber informações e significações da instituição educacional. O autor afirma que mesmo que uma pessoa não esteja participando diretamente daquela situação, o simples fato de a observar já resulta em impacto e influências em seu comportamento.

Para uma melhor compreensão dos sistemas apresentados por Bronfenbrenner (1996), a título de exemplo, pode-se ver o quanto a rotina escolar e suas exigências podem afetar diretamente a configuração familiar de horários e de lazer, do mesmo modo que o trabalho dos pais ou cuidadores imediatos, viagens profissionais e outros eventos podem interferir no tempo que os estudantes

passam na escola. Até mesmo o modo como os responsáveis se posicionam sobre as políticas daquela instituição pode afetar positiva ou negativamente a convivência do estudante com o ambiente escolar, as relações que estabelece e o seu desempenho. Também as decisões que são tomadas por diretores escolares, os bairros onde a residência e a escola estão localizadas, bem como a segurança no entorno desses lugares contribuem para uma percepção sobre os ambientes e comportamentos.

Acerca do ambiente escolar no Brasil, pode-se atentar para a maneira como as políticas públicas educacionais e econômicas, a cultura e a história, as inter-relações das pessoas com o contexto educativo estão diretamente vinculadas às formas de pensar, sentir e agir dos jovens estudantes, e como direcionam também os currículos escolares, os métodos de avaliação e os concursos para ingresso no nível superior de ensino. Tais fatos dentro da sociedade brasileira se apresentam e se expressam nas atitudes das juventudes, seja no envolvimento com a escola e seus direcionamentos e projetos, seja na não implicação e/ou abandono escolar.

Considerações finais

A escola exerce importante influência sobre os jovens em relação às ideologias, escolhas profissionais e formação de valores morais. O meio físico e o clima relacional da escola atuam de modo não verbal sobre os estudantes. Estes, por formarem a escola, criam o clima relacional e afetam o ambiente (RODRIGUES; MIRANDA, 2013). De acordo com Elali (2003), a escola tem impacto direto e simbólico sobre os ocupantes, facilitando e/ou inibindo comportamentos. Essa observação aponta que os direcionamentos dados pela escola aos seus estudantes passam, muitas vezes, despercebidos como construção do sistema educacional.

Os comportamentos que são aprendidos na escola, conscientemente ou não, serão levados em consideração pelos alunos

nas suas condutas, relações e individualidade. Ali aprendem sobre o funcionamento sociopolítico e acolhem, de forma imperceptível, o modo de viver coletivo; de viver para o trabalho. Ao longo da trajetória escolar, os estudantes percebem ou não o que ganham do ambiente, e assim interagem, recebem e dão afetos, aprendendo ideologias que acabam sendo transmitidas de pessoa para pessoa. Esse contexto – os sistemas escolares – que envolve os estudantes exerce impacto direto no envolvimento dos alunos, seja para favorecer uma adaptação satisfatória ou prevenir indicadores negativos, seja para afastá-los da trajetória acadêmica.

As dimensões contextuais afetam significativamente a subjetividade dos alunos (DIAS *et al.*, 2015). Assim, a escola vai se tornando um lugar atraente para a permanência e ao mesmo tempo desagradável, incitando a pressa para deixar o local, de acordo com os anseios e pontos de vista de cada estudante. Mesmo com toda a expectativa de futuro, ainda é grande o número de jovens que saem da escola sem ter concluído os estudos da Educação Básica (MONTEIRO; ARRUDA, 2011) por precisar trabalhar para prover o sustento e colaborar nos cuidados da família e nos próprios. O que também pode ser observado sobre o abandono escolar remete a não implicação do aluno com o próprio ambiente educativo, justamente pelo fato de não se sentir pertencente a ele.

Assim, pode-se afirmar que o envolvimento do estudante é processual, e o engajamento se desenvolve com o tempo, conforme ele se interesse pelas plurais ofertas do ambiente, experimentando diferentes dimensões desse contexto. O sentimento de utilidade e de pertencimento faz com que os estudantes desejem estar e ficar ali. Também pode não ocorrer um vínculo satisfatório com a escola, seja por questões pessoais, seja por outros fatores, o que torna o ambiente externo mais atraente.

Desse modo, entende-se que o ambiente escolar influencia na construção de expectativas profissionais, nas inter-relações, nas formas de pensar, sentir e agir, no engajamento com a escola ou no

distanciamento. Essa interferência da escola na construção de significados sociais é um fato, por vezes não consciente ou percebido pelos alunos. Ainda assim, suas vivências particulares, as experiências emocionais singulares levam-nos a desenvolver suas próprias perspectivas sobre a escola, que pode ser para eles um segundo lar, uma prisão ou uma porta para o futuro.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

AQUINO, Cássio Adriano Braz; MARTINS, José Clerton de Oliveira. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 479-500, set. 2007. Disponível em: http://hp.unifor.br/pdfs_notitia/1851.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

BARGUIL, Paulo Meireles. **O homem e a conquista dos espaços**: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

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

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Ignez. Arranjo espacial. *In*: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice Azambuja (org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 70-82.

CAVALCANTE, Sylvia; ELIAS, Terezinha Façanha. Apropriação. *In*: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice Azambuja (org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 63-69.

CAVALCANTE, Sylvia; NÓBREGA, Lana Mara Andrade. Espaço e lugar. *In*: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice Azambuja (org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 182-190.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues *et al.* Conhecendo adolescentes e jovens de escolas públicas de Fortaleza: concepção, método e procedimento de pesquisa. *In*: COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; CORDEIRO, Andréa Carla Filgueiras (org.). **Adolescência e juventude: conhecer para proteger**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 13-51.

DIAS, Adelaide *et al.* Percepção dos alunos acerca das estratégias de promoção do sucesso educativo e envolvimento com a escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 2, p. 187-199, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/dwS-4sSj3jB3LqbbqKk XcJsN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2019.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 309-319, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/DFp-fPmBzKqVDWNRb th7vtWN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2019.

FELIPPE, Maíra Longhinotti; RAYMUNDO, Luana dos Santos; KUHNEN, Ariane. Investigando laços afetivos com a escola a partir de mapas ambientais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 1010-1038, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844512014>. Acesso em: 29 set. 2019.

GIULIANI, Maria Vittoria. O lugar do apego nas relações pessoas-ambiente. *In*: TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira; RABINOVICH, Elaine Pedreira; GUEDES, Maria do Carmo (ed.). **Psicologia e ambiente**. São Paulo: Educ, 2004. p. 89-106.

KUHNEN, Ariane; HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto. Percepção ambiental. *In*: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice Azambuja

(org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 250-266.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 92-109, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2157/longarezi>. Acesso em: 2 jun. 2019.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 23-33, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFhY4m7NZp6Q3YC-CxgtMkcb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2019.

MIRA, Ricardo García. **La ciudad percibida: una psicología ambiental de los barrios de A Coruña**. A. Coruña: Universidade da Coruña, 1997.

MONTEIRO, Vitor Borges; ARRUDA, Elano Ferreira. O impacto da violência urbana nos indicadores de evasão escolar na Região Metropolitana de Fortaleza. *In: CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS*, 1., CONFERÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO (CODE), 2., 2011, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo19.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019.

MOSER, Gabriel. Psicologia Ambiental no novo milênio: integrando a dinâmica cultural e a dimensão temporal. *In: TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira (org.). Panoramas interdisciplinares para uma Psicologia Ambiental do urbano*. São Paulo: EDUC; Fapesp, 1998. p. 189-210.

OKAMOTO, Jun. **Percepção ambiental e comportamento: visão holística da percepção ambiental na arquitetura e na comunicação**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NfHmcJsWShXHQqtYTW-q8H7R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2019.

RODRIGUES, Paula Brígido; MIRANDA, Luciana Lobo. A significação do Ensino Médio para a juventude da escola pública de Fortaleza. *In*: COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; CORDEIRO, Andréa Carla Filgueiras (org.). **Adolescência e juventude: conhecer para proteger**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 103-131.

SALIS, Viktor David. **Os doze trabalhos de Hércules: para a educação da ética e dos talentos ontem, hoje e sempre**. São Paulo: Universidade Falada, 2015.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania de. Contexto escolar e sentidos de educação de qualidade para o ensino médio. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 20, n. 1, p. 39-47, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.04/5229>. Acesso em: 22 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TORALES, Marília Andrade. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bJCBm-GS3D5kCfmZvGXZfCk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: Eduel, 1983.

OS PROFESSORES NORTE-AMERICANOS E BRASILEIROS: CRENÇAS DE UMA PROFISSÃO SUBALTERNA SEM PODER SOBRE A SUA FORMAÇÃO

Maurice Tardif¹

Deborah Andrade Torquato Schmidt²

Introdução

Entre os diversos cursos de formação de profissionais ofertados pelas universidades norte-americanas e brasileiras nos últimos 70 anos, poucos passaram pela mesma quantidade de reformas que os cursos de formação de professores da Educação Básica. Apesar disso, a formação docente ainda é objeto de crítica no que diz respeito à sua pertinência, como se as sucessivas reformas nunca conseguissem satisfazer às expectativas e às exigências impostas a ela.

Nesse contexto, o presente artigo busca elucidar as principais razões pelas quais os professores norte-americanos e brasileiros atribuem pouco crédito ao valor da sua formação universitária e à contribuição desta última à aprendizagem da profissão docente. Para isso, evidenciam-se as crenças coletivas desse grupo profissional, bem como as condições sociais que as tornam possíveis. Cabe ressaltar que essas crenças coletivas não são nem falsas, nem verdadeiras. Como demonstram os infundáveis debates sobre esse tema, a formação de professores não tem nada de científica: ela é uma construção social realizada por diversos grupos e instituições (Es-

¹ Université de Montréal (Canadá). Professor Titular na Faculdade de Ciências da Educação. Doutor em Fundamentos da Educação pela Université de Montréal. maurice.tardif@umontreal.ca

² Université de Montréal (Canadá). Assistente de pesquisa do professor Maurice Tardif na área da profissionalização docente. Doutoranda em Ciências da Educação na Université de Montréal. deborah.andrade.torquato@umontreal.ca

tado, universidades, autoridades escolares, rede privada de ensino, sindicatos de professores, fundações privadas nos Estados Unidos da América – EUA, ordens profissionais no Canadá, etc.), que se esforçam para defini-la com base nos seus pontos de vista e nos seus interesses. Todavia, essas crenças testemunham, como nós tentaremos mostrar, a situação socioprofissional dos professores com relação a uma formação sobre a qual exercem pouquíssimo controle, sendo esta por vezes definida e imposta pelas autoridades políticas e educacionais, assim como pelas elites acadêmicas. Dessa forma, as crenças coletivas dos professores acabam expressando uma certa racionalidade social e política: aquela de uma profissão subalterna, cujos profissionais trabalham formando o outro, mas ao mesmo tempo têm pouca voz no que diz respeito à própria formação.

O texto se divide em três partes. A primeira parte discorre brevemente sobre as principais reformas que marcaram a formação dos professores norte-americanos. Mostra também como essas reformas, principalmente as mais recentes, deixaram e ainda deixam os professores inseguros com relação ao valor da sua formação. A segunda parte descreve o contexto brasileiro, destacando a evolução das políticas educacionais que marcaram a formação de professores no país, bem como a realidade atual da profissão docente. Por fim, a terceira parte discute a falta de credibilidade dos professores norte-americanos e brasileiros com respeito à sua formação e sua relação com o conceito de profissão subalterna.

Os professores norte-americanos e a sua formação: uma velha disputa histórica

No Canadá e nos Estados Unidos, a ideia de impor uma formação obrigatória aos professores é antiga, uma vez que as primeiras Escolas Normais foram criadas já no início do século XIX. Entretanto, desde a sua criação, a formação oferecida nas Escolas Normais era denunciada por sua baixa qualidade, fato apontado

pelas primeiras associações norte-americanas de professores, principalmente pela *National Education Association* (NEA), fundada em 1857 e pela *American Federation of Teachers* (AFT), fundada em 1916. No Canadá e no Québec (província canadense), é possível observar a mesma situação. Assim, entre os anos 1940 e o fim dos anos 1960, as Escolas Normais foram em sua maioria abolidas na América do Norte, ficando a cargo das universidades a formação de professores. Essa universitarização da formação – defendida por autoridades políticas, elites intelectuais e autoridades educacionais – foi concebida seguindo uma lógica *top-down* (de cima para baixo). Para as autoridades educacionais norte-americanas, a universitarização foi uma resposta ao crescimento significativo da educação secundária em meados do século XX – salvo no Québec –, o que resultou na elevação da formação docente ao nível universitário.

Apesar da universitarização, durante as décadas de 1960 e 1980, a formação de professores foi alvo de críticas severas nos Estados Unidos (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983), situação também observada no Canadá. Implementada pela área das Ciências da Educação, a qual se institucionalizou nas universidades norte-americanas nesse período, a formação de professores era ao mesmo tempo demasiadamente teórica, eclética e superficial, oferecendo aos futuros professores um caleidoscópio de disciplinas fragmentadas (Filosofia, Sociologia, Psicologia etc.), sem que tivessem nenhuma ligação com a realidade da prática docente. Essas críticas impulsionaram o movimento norte-americano de profissionalização da docência, o qual se institucionalizou a partir dos anos 1990 e 2000. De maneira geral, esse movimento defende a elevação da formação docente da licenciatura ao mestrado, concentrando-se sobre as competências que sustentam a atividade profissional dos professores. Em resposta a essas demandas, as universidades norte-americanas tiveram que estreitar a sua relação com o espaço escolar, principalmente por meio da expansão dos estágios obrigatórios e da formação prática. Na

mesma época, a área de pesquisa em Ciências da Educação foi chamada para produzir uma base de conhecimentos (*Knowledge Base*), a qual seria proveniente de resultados de pesquisas científicas sobre o ensino a fim de fornecer apoio aos futuros professores no seu trabalho cotidiano.

A partir do fim dos anos 1980, o movimento de profissionalização daria origem a várias reformas educacionais na área de formação de professores nos Estados Unidos e no Canadá. Partindo do princípio de que a qualidade da mão de obra de professores era prioridade nos sistemas escolares, essas reformas basearam-se em um conjunto de exigências comuns: elevação do nível dos critérios de admissão e das exigências nos programas de formação; prolongação da formação universitária, de três para quatro ou cinco anos; criação de mestrados em ensino (*Masters*); e instauração de redes de estabelecimentos escolares (*Professionnal Development Schools*) de modo a promover espaços de formação prática para os futuros professores. Foram criados simultaneamente diversos organismos nacionais de certificação de professores nos Estados Unidos, como o *National Board for Professionnal Teaching Standards* e o *Teacher Education Accreditation Council*, com o objetivo de garantir a qualidade da formação de futuros professores e de professores em exercício. O Canadá dá um passo adiante com a criação de ordens profissionais de professores, instauradas oficialmente em 1986 na província de British Columbia e em 1996 na de Ontário.

Todas essas reformas, implementadas principalmente entre os anos 1990 e o início dos anos 2000, promoveram mudanças substanciais no cenário da formação de professores. Por exemplo, nos Estados Unidos, 60% dos professores possuem diploma de mestrado ou de doutorado, o que representa um aumento de quase 75% desde o fim dos anos 1970 e de 20% desde os anos 2000 (INGERSOLL *et al.*, 2018). No Canadá, mesmo se existe uma variação entre as estruturas de formação de uma província para a outra, observa-se um fenômeno análogo ou ainda, como no caso da

provincia do Québec, uma prolongação da formação na graduação. Além disso, os estágios de formação prática também tiveram sua carga horária aumentada. Por fim, a maior parte dos programas norte-americanos foram dali em diante regidos por referenciais de competências (*standards*), os quais definem o saber e o saber-fazer dos futuros professores.

Nesse contexto, algumas questões podem ser levantadas: qual é o ponto de vista dos professores sobre essas reformas e sobre os resultados que produziram? Esses profissionais sentem-se mais bem preparados do que antigamente?

Percepções dos professores sobre os resultados das reformas na formação docente

No Canadá, realizou-se um vasto estudo nacional entre 2006 e 2008 com a aplicação de questionários a 4500 professores da Educação Básica³ (KAMANSI *et al.*, 2008). Entre as diversas perguntas realizadas, a pesquisa buscou investigar se os professores canadenses pensavam ter sido bem ou mal preparados durante a sua formação inicial. A metade dos participantes declarou ter sido mal preparada para o exercício da profissão, apesar do aumento da duração da formação universitária de quatro para cinco anos (KAMANSI *et al.*, 2008). Além disso, alguns dados podem ser ressaltados: 60% dos professores canadenses afirmaram ter sido mal preparados para a gestão de classe; 58% no que diz respeito às práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos; 58% sobre o estabelecimento de relações de colaboração com os pais dos alunos; 62% quanto aos aspectos administrativos do trabalho; 65%

³ A pesquisa *Les enseignants et les enseignantes au Canada: contexte, profil et travail* (Os professores e as professoras do Canadá: contexto, perfil e trabalho) está disponível nas versões longa e resumida no site <http://depot.erudit.org/bitstream/003040dd/1/Les%20enseignants%20et%20les%20enseignantes%20au%20Canada.pdf> Essa é a pesquisa mais recente sobre os professores no Canadá em nível nacional, sendo que a última foi realizada apenas nos anos 1980.

na utilização de tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula (KAMANSI *et al.*, 2008). De maneira geral, apenas 50% dos professores canadenses no início da carreira alegaram ter sido bem preparados para ensinar os conteúdos necessários (KAMANSI *et al.*, 2008).

A pesquisa também mostra que esses resultados variam muito pouco de acordo com as faixas etárias dos professores: aqueles que se graduaram há 30 ou 35 anos – ou seja, antes das reformas –, avaliam a sua formação inicial praticamente da mesma forma que os professores formados há cinco ou 10 anos. Na realidade, as gerações mais antigas avaliaram sua formação de forma um pouco mais positiva do que as gerações mais recentes, sendo estas últimas fruto de diversas reformas (KAMANSI *et al.*, 2008).

Na província do Québec (Canadá), realizamos entrevistas do tipo “história de vida profissional” com centenas de professores desde os anos 1980 (TARDIF, 2013). Alguns desses professores tinham se formado na época das Escolas Normais, antes de 1965, vários entre eles durante os anos 1950; outros tinham formação de nível universitário, entre 1965 e 1994, com o antigo bacharelado de três anos com 200 horas de estágio; e outros com formação universitária prolongada, após as reformas de 1994 e de 2001, que implantaram um referencial de competências detalhado resultando no bacharelado de quatro anos com 700 horas de estágio. Nas entrevistas realizadas, os professores foram questionados sobre a sua formação inicial no tocante à sua qualidade e à sua pertinência, principalmente no início da carreira docente. Em geral, de uma geração a outra, com um intervalo de tempo de quase 70 anos de história da formação de professores no Québec, constatou-se um olhar negativo, ou ao menos parcialmente favorável, sobre as contribuições da formação inicial ao exercício da profissão (TARDIF, 2013).

Nos Estados Unidos, a situação se apresenta de forma similar. Em 2013, o *National Council on Teacher Quality* (NCTQ) realizou

uma pesquisa com a participação de 1130 faculdades e universidades, as quais formam cerca de 99% dos professores estadunidenses. A pesquisa concluiu que a formação ofertada era considerada de nível medíocre (GREENBERG; MCKEE; WALSH, 2013). Esse resultado, como ressalta Labaree (2000, tradução nossa), não é novidade: “A grande parte das pesquisas sobre a história das reformas da formação de professores reforça a narrativa de uma mediocridade persistente e de uma resistência às mudanças.” (p. 228). O estudo do NCTQ evidencia também que os professores em início de carreira tendem a ignorar sua formação, passando a inventar o próprio estilo de ensino. Esse fenômeno, conhecido como *washing-out*, caracteriza-se pela “lavagem” (ou apagamento) dos conhecimentos adquiridos na formação inicial durante os primeiros anos de exercício da docência. Logo, uma vez graduados, os novos professores não utilizam, ou utilizam muito pouco, os conhecimentos aprendidos durante sua formação universitária.

Em 2019, *Educators for Excellence*, um grupo profissional de 30 mil professores estadunidenses, realizou uma pesquisa em nível nacional intitulada *Voices from the Classroom: a survey of America's Educators*. Essa pesquisa contou com a participação de aproximadamente 1500 professores, questionando-os acerca do que pensavam da sua formação. Segundo os dados desse estudo, apenas 10% dos professores que participaram da pesquisa acreditavam ter sido bem formados. Além disso, entre 25% e 30% desses profissionais alegaram não ter recebido nenhuma formação sobre as principais atividades relacionadas ao trabalho docente (como a gestão de classe, a adaptação dos conteúdos às necessidades dos alunos, a ajuda aos alunos com dificuldades de aprendizagem, entre outras). Entre os participantes que afirmaram terem sido formados para executar essas atividades, apenas a metade deles declarou ter recebido uma formação de qualidade. Desta forma, a pesquisa concluiu, assim como na pesquisa realizada no Québec, que essa avaliação parcialmente favorável sobre o valor e a pertinência da formação não é

muito diferente daquela das gerações anteriores (*EDUCATORS FOR EXCELLENCE*, 2020).

De maneira geral, seja no Canadá, seja nos Estados Unidos, os professores atribuem pouco valor à sua formação, mesmo que inúmeras reformas tenham sido realizadas. Sobre a formação inicial de professores, o que pode observado no contexto brasileiro?

Os professores brasileiros e a sua formação: uma história de descontinuidades

No contexto brasileiro, a questão da obrigatoriedade de formação para professores da Educação Básica remonta a meados do século XIX, com a criação das Escolas Normais. A formação oferecida nessas escolas era de nível secundário para professores do primário, concentrando-se apenas nos conteúdos a serem ensinados nas chamadas “Escolas de Primeiras Letras” (SAVIANI, 2009). Nessa época, o acesso à Educação ainda era restrito às elites, sendo apenas na década de 30 do século XX que a Educação Primária passou a ser gratuita e obrigatória (BITTAR; BITTAR, 2012). Mesmo que a obrigatoriedade do Ensino Primário não tenha sido sinônimo de universalização da Educação, os anos 1930 foram marcados pela criação dos Institutos de Educação para a formação de professores do Ensino Secundário. Baseados no ideário da Escola Nova, os institutos procuravam desenvolver um espaço de formação e de pesquisa com enfoque no modelo pedagógico-didático. Dessa forma, priorizavam o desenvolvimento de práticas pedagógicas, em um modelo de formação que ia além do ofertado nas Escolas Normais, o qual se concentrava apenas em conteúdos gerais (SAVIANI, 2009).

Com a posterior incorporação dos institutos às universidades, a formação de professores do secundário e de docentes para as Escolas Normais ganhou status de Ensino Superior. Devido ao número reduzido de professores, foi implantado, em 1939, o “siste-

ma 3+1””, o qual permitia que bacharéis formados em áreas diversas cursassem por um ano disciplinas do campo da Educação para o exercício da docência (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Assim, os cursos de formação de professores para o nível secundário dividiam-se em três anos de disciplinas específicas e um ano de Didática. Esse sistema de formação acarretou a desvalorização de conhecimentos pedagógicos ligados à prática, priorizando a formação específica dos bacharelados. A formação pedagógica passou a ser apenas uma mera formalidade ao exercício da profissão no nível secundário e superior (SAVIANI, 2009).

Mesmo com a escolarização obrigatória do nível primário, o Brasil ainda apresentava elevadas taxas de analfabetismo durante a década de 1960. Isso se deveu principalmente à concentração das escolas nas regiões urbanas, deixando de atender à maior parte da população que estava localizada nas regiões rurais (BITTAR; BITTAR, 2012). Foi com a ditadura militar que paradoxalmente a Educação teve sua expansão em nível quantitativo. Devido ao aparelhamento ideológico da Educação para o projeto autoritário tecnocrático da ditadura militar, as reformas educacionais realizadas focaram na formação de mão de obra (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006). Tendo em vista o aumento do número de escolas e de alunos, a demanda por professores também cresceu. A necessidade de atender a essa demanda provocou a formação acelerada de professores por meio das licenciaturas curtas e plenas, predominantes nas faculdades privadas (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006). Em geral, o aumento quantitativo da escolarização durante a ditadura não correspondeu a uma melhora na qualidade da Educação. Além disso, as condições de trabalho dos professores revelavam-se extremamente precárias com o arrocho salarial e a sobrecarga de trabalho (BITTAR; BITTAR, 2012). Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006), durante esse período, a categoria dos professores passou por um processo de proletarização e de perda de status social. Os movimentos sindicais de professores conseqüentemente se multiplicaram, colocan-

do-se como frente de resistência ao regime ditatorial (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006).

Com o fim da ditadura e a redemocratização do país, a Educação passou por um processo de reestruturação nos âmbitos do financiamento e do sistema de ensino. Durante o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual estabelece, no âmbito da formação de professores, a obrigatoriedade da formação superior e o programa de financiamento dos docentes da Educação Básica (GATTI; BARRETO, 2009). Após a LDB, o sistema educacional passou a ser dividido em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. A formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio deveria ser de nível superior, enquanto para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental ainda era permitida a formação de nível médio das Escolas Normais (BRASIL, 1996). Ao contrário do que se esperava, a reestruturação da formação de professores promulgada na LDB não favoreceu um aprofundamento da relação entre teoria e prática, visto que foi dada ênfase numa formação aligeirada de cunho técnico-profissionalizante (SCHEIBE; BAZZO, 2016).

Durante os dois governos de FHC, a Educação Básica experienciou um aumento no número de matrículas na rede pública, concomitante à retração na participação do poder público em relação ao Ensino Superior, fato que contribuiu para o agravamento do processo de privatização desse setor (BITTAR; BITTAR, 2012). Além disso, as políticas educacionais seguintes à LDB durante o projeto neoliberal da era FHC incorporaram à Educação os ideais de produtividade, eficácia e eficiência, consolidando assim a noção de competências nos âmbitos curricular e da prática pedagógica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; SCHEIBE, 2004). A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores da Educação Básica reflete esses ideais, defendendo uma reformulação dos cursos de licenciatura plena baseada nas competências necessárias ao exercício da profissão (BRASIL, 2002). Nessa lógica, o Estado passou a exercer uma função de controle da qualidade da Educação por meio dos exames federais (BITTAR; BITTAR, 2012).

Com a chegada do governo Lula, e posteriormente do governo de Dilma Rousseff, a noção de direito à educação foi aprimorada, sendo alicerçada nos ideais dos Direitos Humanos. Foram implementadas políticas de caráter universalista buscando o combate ao analfabetismo e às desigualdades e a abertura às diferenças de gênero e étnico-raciais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). A obrigatoriedade escolar foi ampliada à faixa etária de 4 a 17 anos pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), o que refletiu em um aumento da escolarização no país. Durante esse período, tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior tiveram um aumento do investimento público (BITTAR; BITTAR, 2012). No âmbito da formação de professores, algumas políticas podem ser ressaltadas: em primeiro lugar, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia em 2006, as quais determinaram que professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deveriam possuir um diploma de Ensino Superior (BRASIL, 2006a); em segundo lugar, a composição da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o principal objetivo de promover a formação de professores mediante a disponibilização de cursos de licenciatura gratuitos e a distância (BRASIL, 2006b); em terceiro lugar, a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em 2010, com a finalidade de aprimorar a formação inicial por meio da inserção remunerada e supervisionada dos estudantes de licenciatura no ambiente escolar (BRASIL, 2010); em quarto lugar, a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em

2015, prevendo um maior engajamento do Estado com a formação inicial e continuada de professores, bem como a implantação de estratégias de valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2015); por fim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, promulgada em 2009 e revogada em 2016, que defende a integração entre a formação inicial e a continuada, assim como a criação e promoção de vagas para esses dois níveis (BRASIL, 2016).

Embora alguns avanços no âmbito quantitativo tenham sido produzidos durante os governos do Partido dos Trabalhadores, como a expansão da escolaridade na Educação Básica e o acesso das camadas populares ao Ensino Superior, a Educação ainda apresenta grandes desafios, principalmente no que diz respeito à qualidade do ensino ofertado. A questão da formação docente acaba ocupando o lugar central nesse debate, sendo incumbida aos professores a responsabilidade pela melhoria da qualidade da Educação no país. Mesmo com a implementação das políticas mencionadas anteriormente, alguns problemas antigos ainda continuam presentes. Segundo Saviani (2009), o problema da descontinuidade, embora sem rupturas, entre as políticas de formação de professores no Brasil impede a instauração de um projeto a longo prazo. Dessa forma, as dicotomias entre teoria e prática e entre conteúdo e forma ainda persistem, apresentando-se como desafios a serem superados no campo da formação de professores (SAVIANI, 2009).

Cenário atual da formação docente no Brasil

A baixa atratividade da carreira docente é resultado, em grande parte, da condição precária da profissão docente no país. A falta de concursos públicos nos âmbitos estaduais e municipais acarreta a precarização do trabalho docente, que se manifesta no aumento da contratação temporária de professores. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica, em 2019, um em cada cin-

co docentes brasileiros dava aulas em mais de uma escola (BRASIL, 2020). Além disso, o salário dos professores da Educação Básica é em média 30% menor do que o de outros profissionais com o mesmo nível de formação (BRASIL, 2020). De maneira geral, a desvalorização dos professores no âmbito financeiro colabora para a depreciação desses profissionais. Segundo uma pesquisa internacional realizada por Dolton *et al.* (2018), o status social dos professores no Brasil é extremamente baixo. Essa pesquisa buscou identificar o nível de reconhecimento social (*respect*) desses profissionais em diferentes países por meio da análise de diferentes variáveis como: o nível de respeito ao professor, a atratividade da carreira docente, os fatores contextuais relacionados ao status dos professores e a visão dos alunos com relação ao respeito aos professores. Segundo os autores, o Brasil encontra-se no último lugar dessa pesquisa, com um índice de 1.0 numa escala de 0 a 100, o que ressalta o quadro de precariedade e vulnerabilidade desses profissionais no país (DOLTON *et al.*, 2018).

Nesse contexto, a baixa atratividade da carreira docente, aliada à carência de profissionais qualificados para o exercício da docência e à falta de prestígio dos cursos de licenciatura, resulta na alocação improvisada de professores (GATTI, 2014). A questão da falta de compatibilidade entre o curso de formação e a disciplina ministrada ilustra esse problema. Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, em 2019, apenas 56,8% das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental tinham professores com formação compatível (BRASIL, 2020). De acordo com o mesmo estudo, na Educação Básica em geral, 56,8% dos professores têm formação superior adequada à disciplina que lecionam, enquanto 16,9% são formados em licenciatura, mas ministram uma disciplina diferente das contempladas em sua formação (BRASIL, 2020). O quadro é ainda mais problemático no caso específico da Educação Infantil, em que quase um quarto dos professores não possui diploma de nível superior (BRASIL, 2020).

Levando em conta as condições precárias do exercício do magistério no Brasil, o perfil socioeconômico dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura é predominantemente de origem popular. Segundo a pesquisa de Gatti *et al.* (2019), 80% dos estudantes de licenciatura, incluindo o curso de Pedagogia, vieram da rede pública. O capital cultural desses estudantes, ou seja, a influência do nível de escolaridade dos pais, demonstra uma tendência à ascensão social: para os cursos de Pedagogia, 45,1% das mães das estudantes estudaram até o 5º ano, enquanto para as demais licenciaturas, essa categoria representa 33,5% do total (GATTI *et al.*, 2019). No que diz respeito à renda familiar, em 2014, 64,5% dos estudantes de Pedagogia vinham de famílias com até três salários-mínimos, enquanto nas licenciaturas essa faixa de renda chegava a 58,3% (GATTI *et al.*, 2019). Esses dados revelam que a maioria dos estudantes de licenciatura vêm de origem menos favorecida, o que os obriga em muitos casos a trabalhar durante a graduação (GATTI *et al.*, 2019).

Em relação aos cursos de formação inicial de professores, a desvalorização da carreira docente também é refletida na baixa procura pelos cursos de licenciatura. Segundo o Censo da Educação Superior, no ano de 2019, os ingressantes em cursos de licenciatura representaram apenas 20% do total de matriculados no Ensino Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP], 2021). Na modalidade presencial, os cursos de licenciatura representam apenas 12,8%, enquanto os de bacharelado ultrapassam a margem de 70%. No entanto, na modalidade a distância, as licenciaturas atingem o patamar de 36%, ultrapassando os 34% dos cursos de bacharelado (BRASIL, 2020). De fato, os cursos de Pedagogia predominam na modalidade a distância (64,2%) em comparação às outras licenciaturas em 2018 (BRASIL, 2020). Os efeitos do crescimento dos cursos de licenciatura a distância são apontados por Gatti *et al.* (2019) como prejudiciais para a qualidade da formação

de professores, principalmente por falta de estrutura tecnológica, de suporte técnico e de tutores à disposição dos estudantes. Além disso, as autoras ressaltam a inconsistência nos estágios obrigatórios, os quais são por vezes feitos de maneira dispersa, sem planejamento ou supervisão adequados (GATTI *et al.*, 2019).

De maneira geral, a formação docente no Brasil é objeto de polêmica, principalmente no que diz respeito à insuficiência do preparo de professores nos cursos de licenciatura. A fragmentação dos currículos dos cursos de licenciatura que separa o ensino da pesquisa, a teoria da prática, bem como o conteúdo da forma, dificulta a formação de professores capazes de articular essas dimensões na realidade da sala de aula (GATTI *et al.*, 2019). Tendo em vista a trajetória das políticas discutidas anteriormente, a tendência dos cursos de licenciatura a oferecer uma formação voltada principalmente aos conhecimentos teóricos aponta para uma herança do antigo sistema “3+1” (SAVIANI, 2011). Mesmo que esse sistema não esteja mais vigente, ainda é possível observar forte separação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas (GATTI, 2014). Além disso, nas licenciaturas em geral, nota-se também uma predominância de conteúdos voltados às áreas específicas e uma depreciação das disciplinas de cunho pedagógico (SAVIANI, 2011).

Pesquisas sobre as percepções de licenciandos e de professores em início de carreira ressaltam os impactos dessas questões na prática desses profissionais. Segundo um estudo de metodologia mista realizado por Rosa, Weigert e Souza (2012) com 46 licenciandos em Biologia, 65% desses declararam que não achavam que a formação era suficiente para o exercício do magistério pois o curso se concentrava principalmente nos conhecimentos específicos da área. Além disso, 71,4% afirmaram que sentiam uma distância entre as disciplinas de formação específica e de formação pedagógica (ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012). Um outro exemplo é a pesquisa qualitativa realizada por Nascimento e Reis (2017) com 81 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início de

carreira, cujos resultados indicaram que a maioria dos participantes apontou a desconexão existente entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação docente. Essas lacunas entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores acabam gerando um sentimento de despreparo nos futuros professores quando deparam com a realidade da sala de aula.

A implementação de espaços de práxis no decorrer da formação inicial permite a criação de pontes entre a teoria e a prática (GATTI *et al.*, 2019). O estágio obrigatório e os projetos governamentais de incentivo à docência (como o Pibid e a residência pedagógica) representam as principais oportunidades de prática para os licenciandos. No entanto, a eficácia desses projetos pode ser colocada em risco caso não exista o devido planejamento e acompanhamento (GATTI, 2014). Segundo uma pesquisa qualitativa realizada por Gabriel (2019) com 46 licenciandos e 208 professores de Filosofia da Educação Básica, a percepção dos primeiros sobre o estágio curricular é majoritariamente positiva. Já no caso dos professores, a opinião foi contrária, alegando que o estágio não forneceu os conhecimentos práticos necessários à realidade da profissão (GABRIEL, 2019). Em outra pesquisa, realizada por Kronbauer (2013), com a participação de 18 licenciandos do curso de Educação Física, a maioria declarou ter tido dificuldade durante o estágio, principalmente no que diz respeito à relação entre teoria e prática, ao planejamento das atividades e à gestão de classe. Outro exemplo é da pesquisa de Rosa, Weigert e Souza (2012), anteriormente citada, a qual ressalta que 64,2% dos participantes disseram ter tido dificuldades na parte prática do estágio, principalmente em relação à falta de interesse dos alunos.

No geral, os cursos de formação inicial de professores no Brasil ainda pecam no oferecimento de espaços de articulação entre teoria e prática. Mesmo que as licenciaturas ainda produzam alguns resultados positivos, elas ainda estão arraigadas às antigas práticas herdadas da história da formação de professores no país. Isso se

expressa tanto na organização curricular desses cursos quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes responsáveis pela formação de professores, os quais recorrem predominantemente ao uso de aulas expositivas (GATTI; BARRETO, 2009). Dessa forma, observa-se uma necessidade de readequar os cursos de formação docente à realidade da profissão, com o objetivo de oferecer uma formação de qualidade aos futuros professores.

Docência: uma profissão subalterna segregada da sua própria formação

As discussões anteriormente apresentadas demonstram que, tanto na América do Norte quanto no Brasil, as percepções dos professores com relação à sua formação continuam se mostrando problemáticas apesar das reformas implementadas no decorrer do tempo. Além disso, observa-se que essa situação é generalizada, sendo independente do sistema de formação de origem (escolas normais, universidades, formações longas ou curtas etc.). A falta de credibilidade na formação docente constitui um problema recorrente e constante para as autoridades políticas e educacionais, as quais promovem reformas educacionais há pelo menos 70 anos. Sendo assim, as reservas dos professores com respeito ao valor da sua formação parecem constituir uma constante histórica e social desse grupo de profissionais. Como explicar essa situação?

Há várias décadas, o campo da Sociologia das Profissões é repleto de discussões sobre o status profissional dos professores. Esses debates foram amplificados consideravelmente com a universitarização da formação de professores (1940-1960) na América do Norte, principalmente a partir dos anos 1980, com a eclosão do movimento de profissionalização da docência conduzido pelas autoridades políticas, educacionais e acadêmicas. No caso do Brasil, o movimento de profissionalização chegou apenas a partir dos anos 1990, sendo mais expressivo principalmente durante os anos 2000.

Esse movimento, como já mencionado anteriormente, motivou a elaboração de diversas reformas no campo da formação de professores. Ele contribuiu também para a criação de ordens profissionais no Canadá e ainda para a constituição de organismos de regulação e de acreditação dos professores nos Estados Unidos. Esses últimos exercem papel similar ao das ordens profissionais, visto que avaliam tanto os programas de formação de professores quanto os níveis de competência dos profissionais já graduados.

Entretanto, mesmo que a evolução da docência tenha se dirigido à profissionalização, o status dos profissionais que a exercem ainda permanece vago. Apesar disso, esses profissionais se encaixam em algumas características tradicionalmente atribuídas às profissões mais consolidadas: possuem longa formação de nível universitário⁴; seu trabalho, a docência, responde claramente a uma necessidade reconhecida como de utilidade pública; mobilizam conhecimentos abstratos (motivação, aprendizagem etc.) que demandam do profissional uma reflexão autônoma. Porém, essa profissionalização não é plenamente realizada. Isso se deve a alguns fatores como o baixo nível de autonomia dos professores sobre o seu trabalho e a quase inexistência de poder de controle da parte desses profissionais sobre a sua formação e dentro do sistema e do ambiente escolar. Além disso, a falta de força política perante os grupos e instituições (Estado, ministérios, *Districts*, *School Board*, universidades, organismos e fundações privadas, grupos de pressão, associações de pais, entre outros) com os quais o pessoal docente mantém relações de interdependência, também contribui para o agravamento desta condição de fragilidade profissional dos professores.

Com base nas discussões de Gramsci sobre a hegemonia cultural e os grupos sociais subalternos (LIGUORI, 2016), propo-

⁴ O aumento da duração da formação universitária nas profissões consolidadas é uma tendência histórica, sendo observada a nível global. Essa tendência resulta da expansão das universidades durante o século XX como instâncias de legitimação dos saberes especializados (*experts*) que baseiam as profissões socialmente reconhecidas (DUBAR; TRIPIER; BOUSSARD, 2015).

mos considerar a docência como “profissão subalterna”, ou seja, uma profissão que ocupa uma posição importante na sociedade, mas que tem as opiniões e ações de seus profissionais desvalorizadas, relegadas à periferia ou simplesmente ignoradas pelos grupos e organizações que intervêm na definição do seu trabalho, da sua identidade, da sua formação e da sua competência profissional. Nos Estados Unidos, essa posição subalterna foi evidenciada por Ingersoll (2003), ressaltando o controle limitado dos professores sobre aspectos centrais do seu trabalho, seja nas escolas ou nas unidades administrativas (regionais e núcleos de Educação, *State Board of Education, Districts, School Board* etc.). De acordo com Freidson (1986), as profissões mais consolidadas exercem um grande poder de controle, não somente sobre o seu campo de exercício (formação como barreira de proteção, seleção e avaliação de futuros colegas), como também sobre as instituições das quais fazem parte. Por exemplo, os médicos e os juristas constituem, nos sistemas de saúde e de justiça, respectivamente, as profissões de referência no campo, ou seja, é a partir delas que se definem as outras profissões. No entanto, nos sistemas escolares, os professores estão longe de ocupar essa posição: eles se encontram normalmente em posição subalterna com relação aos diretores das escolas, aos executivos dos *School Boards*, aos servidores das Secretarias ou do Ministério da Educação, etc. Além disso, os professores não exercem nenhum controle formal sobre as outras profissões limítrofes cujos profissionais também têm contato com os alunos, como os pedagogos, os psicopedagogos, os psicólogos escolares, entre outros.

Ainda que concentremos nosso olhar exclusivamente no âmbito da formação, como temos abordado neste artigo, a posição subalterna dos professores aparenta ser um fato incontornável, tanto no decorrer da sua história quanto na sua situação atual. Pertencentes antigamente à Igreja católica e posteriormente ao Estado no século XIX, os docentes viram-se integrados desde o início a um sistema educacional institucionalizado e estatizado, sobre o

qual nunca puderam exercer nenhum controle. A mesma situação é observada no que diz respeito à sua formação e às instituições encarregadas de administrá-la. De fato, nos últimos 150 anos, os professores norte-americanos e brasileiros nunca foram os atores responsáveis pela formação dos profissionais da sua categoria. Durante a maior parte da sua história, as Escolas Normais, religiosas ou laicas, foram as instituições responsáveis por normalizar os professores, isto é, por controlá-los, principalmente nos planos moral, religioso e político, bem como no nível das rotinas e dos gestos cotidianos do trabalho (gestão do comportamento das crianças, bem como dos próprios professores). Um exemplo disso é o controle exercido sobre as professoras quanto à forma de se vestir e de se relacionar, bem como aos lugares que tinham permissão de frequentar fora do trabalho e aos comportamentos esperados de uma mulher no magistério (que incluíam a abstenção obrigatória de uso de álcool e de fumo). Na província do Québec (Canadá), até meados dos anos 1960, as professoras que se casavam deveriam abandonar sua carreira. Portanto, a docência era vista como trabalho moral destinado a reproduzir a moralidade estabelecida e a religiosidade dominante, fosse de vertente protestante ou católica.

A universitarização permitiu sem dúvida a elevação da escolaridade dos professores e a entrada da docência no meio acadêmico. Contudo, a formação de professores colocada em prática foi em grande parte desprovida da sua essência profissional em favor das Ciências da Educação, assertiva que pode ser ilustrada com a falta de experiência na Educação Básica da maioria dos professores universitários, mesmo nos dias de hoje. Atualmente, a formação de professores é quase a única formação profissional que se realiza na ausência de profissionais da área, ou seja, de professores que trabalhem tanto no Ensino Básico quanto na formação dos seus futuros colegas. Além disso, a formação prática desenvolvida nas universidades (o estágio obrigatório) continua ainda hoje significativamente desvalorizada e relegada aos professores das escolas, os quais não

possuem relação direta nem com a universidade, nem com os professores universitários.

Desde a eclosão do movimento de profissionalização da formação docente nos anos 1980, a posição subalterna dos professores demonstra ter sido acentuada, considerando que esse movimento foi preconizado não pelos professores da Educação Básica, mas principalmente pelas elites políticas, econômicas e intelectuais. Um exemplo disso é o famoso relatório estadunidense intitulado *A Nation at Risk* (1983), o qual deu início às últimas grandes reformas na formação de professores na América do Norte. Esse documento foi produzido pelo comitê *National Commission on Excellence in Education*, promulgado pelo presidente Reagan, do qual participaram ganhadores de prêmios Nobel, representantes de grupos religiosos, reitores de universidades, empresários, entre outros. Isso é observado também em outros dois documentos oficiais importantes na época: *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* (1986), financiado pela *Carnegie Corporation of New York*, organização filantrópica fundada em 1911 pelo empresário Andrew Carnegie, que seria o equivalente na época, em termos de influência e fortuna, ao Bill Gates hoje em dia; e o relatório *Tomorrow's Teachers* (1986), produzido pelo *The Holmes Group*, conglomerado de reitores e diretores das faculdades de Educação das universidades mais importantes e mais ricas dos Estados Unidos. De maneira geral, as últimas reformas da formação de professores, realizadas nos anos 1990 e 2000, foram concebidas e impostas desde o início por representantes dos três grandes poderes que dominam a sociedade estadunidense: a política, a academia e a economia.

Na América do Norte, as ordens profissionais são, em princípio, uma garantia de autonomia deliberada pelo Estado a um grupo de profissionais para controlar sua formação e o seu campo de trabalho. Nesse sentido, a profissionalização não é nada além do que o processo que leva um grupo de trabalhadores a obter esse direito de se autocontrolar legalmente. Assim, toda ordem profissio-

nal necessita, por definição, de engajamento dos trabalhadores que engloba. No entanto, no Canadá, a criação das ordens profissionais de docentes nas províncias de British Columbia (1986) e de Ontário (1996) foi realizada contra a vontade dos professores, sendo impostas nos dois casos por governos neoconservadores. Em 2013, a ordem profissional de British Columbia foi abolida após intermináveis conflitos com os professores. No caso do Québec, foram realizadas tentativas de se criar uma ordem profissional em 2000, fato que não se concretizou em virtude da oposição radical dos sindicatos de professores, os quais exercem um papel sindicalista tradicional: defender seus membros e não promover o profissionalismo deles. Nos Estados Unidos, os organismos de acreditação são igualmente imbricados com as estruturas do Estado – principalmente com o Ministério da Educação – sem o controle dos professores.

A posição subalterna dos professores não transparece somente no âmbito da sua formação: ela afeta um nível mais profundo que nós denominaremos de “núcleo cognitivo” do trabalho docente. Segundo Freidson (1986), as profissões consolidadas na América do Norte repousam, em último caso, sobre a capacidade reconhecida dos profissionais de avaliar e de controlar por eles mesmos os principais aspectos intelectuais e técnicos do seu trabalho. Essa capacidade é aquilo que nós chamamos de expertise (ou especialidade) profissional. Ela demanda que tanto as autoridades legais e públicas quanto os clientes e usuários dos serviços profissionais acreditem nessa expertise, isto é, que confiem no valor dos conhecimentos que a fundamentam. Portanto, o domínio e o uso de um saber especializado mobilizado de maneira autônoma na atividade profissional constituem as características centrais das profissões.

Entretanto, inúmeras pesquisas realizadas desde os anos 1980 sobre os saberes docentes (*teachers' knowledge*) indicam que a expertise dos professores é estruturada sobre bases incertas e heterônomas às práticas desse grupo profissional. Segundo a tipologia de Shulman (1987) sobre os conhecimentos utilizados pelos

professores, a qual serve ainda hoje como referência nessa área de pesquisa, observa-se que a maior parte das categorias de conhecimentos (de programas, de objetivos da Educação, do contexto social, das matérias para ensinar, dos alunos, etc.) provém de grupos de atores que não são professores e que não pertencem à profissão docente (como universitários, pesquisadores, funcionários, especialistas dos programas escolares, etc.). Shulman (1987) considera que o conhecimento específico dos professores residiria naquilo que ele chama de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), isto é, no processo de transformação da matéria ensinada em sala de aula a fim de torná-la acessível para os alunos. Mesmo 30 anos após a proposição de Shulman (1987), a essência do PCK permanece ainda hoje enigmática: “profissão intelectualizada” responsável pela reprodução da cultura formal (o currículo escolar em geral), a docência continua ainda nos dias de hoje uma atividade na qual a expertise profissional é frágil e normalmente contestada – principalmente pelos professores formadores nas universidades e pelos pais dos alunos. Subalterna e sem voz, a docência denota, dessa maneira, ser uma profissão sem uma expertise específica.

Considerações finais

Como já mencionado na introdução, as crenças coletivas dos professores derivam de uma certa “racionalidade cognitiva” (BOUDON, 1993), por meio da qual os docentes, a partir da sua própria situação no sistema escolar e na estratificação norte-americana das profissões, elaboram razões para crer no que creem. Dessa forma, essas crenças são consideradas coerentes e sólidas por esses profissionais. Regra geral: os professores acreditam que aprenderam a ensinar graças à sua experiência de trabalho no ambiente escolar e não devido à sua formação inicial. Tanto no passado quanto no presente, grande parte dos professores julga que a competência de ensino é sobretudo uma questão de talento ou até mesmo de

vocação, mas não de formação. Por conseguinte, essas crenças coletivas dos professores sobre a sua formação nos parecem reveladoras da posição subalterna desses profissionais dentro do sistema escolar. Nesse sentido, elas representam, por um lado, uma resposta às diversas formas de relações de subordinação às quais os professores estão submetidos há muito tempo, e, de outro, uma prática de resistência a essa subordinação. Portanto, se os professores atribuem pouco crédito à sua formação, essas crenças testemunham, na realidade, a distância social, política e intelectual que separa esses profissionais de sua formação.

Referências

- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3033/303325733_002.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.
- BOUDON, Raymond. *L'explication cognitiviste des croyances collectives. Cahiers de recherche sociologique*, n. 21, p. 143-162, 1993. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/crs/1993-n-21-crs1516951/1002223ar/>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2020.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 9 jun. 2006b.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 25 jun. 2010.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 10 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

CARNEGIE TASK FORCE ON TEACHING AS A PROFESSION. ***A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. The Report***

of the Task Force on Teaching as a Profession. New York: Carnegie Corporation, 1986.

DOLTON, Peter *et al.* **Global teacher status index 2018**. London: Varkey Foundation, 2018. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

DUBAR, C.; TRIPIER, P.; BOUSSARD, V. **Sociologie des professions**. Paris: Armand Colin., 2015.

EDUCATORS FOR EXCELLENCE. **Voices from the Classroom: a survey of America's educators**. Boston: Educators for Excellence, 2020. Disponível em: https://e4e.org/sites/default/files/voices_from_the_classroom_2020.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2020.

FREIDSON, Eliot. **Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge**. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.

GABRIEL, Fábio Antonio. **Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia: análises a partir das percepções de licenciandos e de professores**. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2959/1/Fabio%20Antonio%20Gabriel.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina (coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no**

Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2823/2700>. Acesso em: 12 ago. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

GREENBERG, Julie; MCKEE, Arthur; WALSH, Kate. **TEACHER PREP REVIEW: a review of the Nation's Teacher Preparation Programs.** Washington, DC: NCTQ, 2013. Disponível em: https://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_executive_summary. Acesso em: 15 abr. 2021.

INGERSOLL, Richard M. **Who Controls Teachers' Work? Power and Accountability in America's Schools.** Boston: Harvard University Press, 2003.

INGERSOLL, Richard *et al.* Seven Trends: the transformation of the teaching force. **CPRE Research Reports**, n. 108, 2018. Disponível em: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1109&context=cpre_researchreports. Acesso em: 20 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019.** Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

KAMANSI, Pierre Canisius; LESSARD, Claude; RIOPEL, Marie-Claude; BLAIS, Jean-Guy; LAROSE, François; WRIGHT, Alan;

BOURQUE, Jimmy. *Les enseignants et les enseignantes au Canada: contexte, profil et travail*. Québec: Québec, 2008.

KRONBAUER, Carla Prado. **O curso de licenciatura em educação física:** as contribuições dos estágios curriculares supervisionados para a formação de professores reflexivos. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7083/KRONBAUER%2c%20CARLA%20PRADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 maio 2020.

LABAREE, David F. *On the nature of teaching and teacher education: difficult practices that look easy*. *Journal of Teacher Education*, New York, v. 51, n. 3, p. 228-233, May 2000. Disponível em: https://web.stanford.edu/~dlabaree/publications/Nature_of_Teaching_and_TE.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

LIGUORI, Guido. *Le concept de subalterne chez Gramsci. Mélanges de l'École française de Rome – Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, n. 128-2, 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/mefrim/3002>. Acesso em: 15 fev. 2020.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; REIS, Rosemary F. dos. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/dn8pztJSC3YYgLJCfQBqPSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*. Washington, DC: U.S. Government, 1983. Disponível em: https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. Formação docente: reflexões sobre o

estágio curricular. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/5M6rM-NfLYmsDS5xkqSzmghN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3m-TBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JwF7mZZvsyxt6S5sCXghCxh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2021.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549/16760>. Acesso em: 25 fev. 2021.

SHULMAN, Lee S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, Feb. 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

TARDIF, Maurice. *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2013.

THE HOLMES GROUP. *Tomorrow's teachers. A report of the Holmes Group. Michigan*. The Holmes Group, 1986.

EXPEDIÇÃO ESCOLAS DO BRASIL: APROXIMAÇÕES AO BIOMA MATA ATLÂNTICA

Sofia Lerche Vieira¹

Iasmin Costa Marinho²

Willana Nogueira Medeiros Galvão³

“Tem, ao longo do mar, nalgumas partes, grandes barreiras, delas vermelhas, delas brancas; e a terra por cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta, é toda praia parma, muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa (...). Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem.” (CAMINHA, 2021)

Introdução

Este artigo apresenta um recorte de estudo mais amplo denominado *Expedição Escolas do Brasil: política educacional, cidadania global e diversidade territorial*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Doutora em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com Pós-Doutorado pela Universidad Nacional de Educacion a Distancia (Uned). sofia.lerche@uece.br

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Professora Assistente da Faculdade de Educação (FE). Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). iasmincosta@uern.br

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora do IFCE, Campus Tianguá (CE). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). willana.nogueira@ifce.edu.br

A pesquisa foi desenvolvida entre 2017 e 2021, por grupos de pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (Uern), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

A investigação focalizou 23 escolas públicas localizadas nos seis biomas brasileiros. As principais referências teóricas do estudo foram: Ball, Maguire e Braun (2016), Ernica e Rodrigues (2020), Silva e Azevedo (2019) e Torres (2005). A metodologia adotou um enfoque quanti-qualitativo (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2003), baseando-se em estudos de casos múltiplos (YIN, 2005) e estratégias da análise de conteúdo temático-categorial (BARDIN, 2006; MAYRING, 2000). Este artigo explora dados de quatro das oito escolas visitadas no bioma Mata Atlântica, situadas em: São Paulo (SP), Resende (RJ), Aracruz (ES) e Cachoeira (BA), conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Amostra de Escolas

Escola	Tipo	Município	Estado
1. Escola Municipal Neuza Avelino da Silva Melo	Urbana	São Paulo	São Paulo
2. Escola Municipal Francisco Quirino	Rural	Resende	Rio de Janeiro
3. Escola Municipal Caeira Velha	Indígena	Aracruz	Espírito Santo
4. Escola Municipal Santiago do Iguape	Quilombola	Cachoeira	Bahia

Fonte: Elaboração própria (2021).

A localização geográfica das escolas do bioma Mata Atlântica pode ser observada no mapa apresentado na Figura 1:

Figura 1 – Localização do estrato de escolas do bioma Mata Atlântica



Fonte: Alves (2021).

No bioma Mata Atlântica a pesquisa foi realizada por integrantes do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE)⁴. O trabalho de campo foi realizado entre agosto e dezembro de

⁴ Além das autoras do texto, participou do trabalho de campo Raíssa de Oliveira Chappaz, então doutoranda da Universidade de São Paulo (USP), que colaborou com a pesquisa em São Paulo.

2019. A pesquisa teve autorização dos entrevistados das respectivas escolas, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O presente recorte apresenta informações coletadas junto às quatro escolas referidas, onde foram desenvolvidas atividades de observação, registro de dados e entrevistas com 46 sujeitos (5 gestores, 15 professores, 11 familiares de alunos e 15 alunos). Registros fotográficos e filmagem de atividades das escolas e de seus espaços também foram realizados.

As escolas e suas comunidades mostraram-se acolhedoras e disponíveis para a realização do trabalho. Em todas as visitas houve clima de diálogo positivo e propício às atividades da pesquisa.

Bioma Mata Atlântica

O bioma Mata Atlântica possui formações florestais nativas e ecossistemas associados. Tem cerca de 20 mil espécies vegetais, cerca de 35% das espécies brasileiras. Sua fauna é constituída de cerca de 850 espécies de aves, 370 de anfíbios, 200 de répteis, 270 de mamíferos e 350 de peixes (BRASIL, [2012]). Dos 633 animais ameaçados de extinção no Brasil, 383, cerca de 60%, pertencem a esse bioma (MORAES, 2008). Conforme a mesma fonte, na Mata Atlântica estão rios integrantes de sete das nove bacias hidrográficas do país, abrangendo reservas necessárias ao abastecimento de 70% da população brasileira.

Em sua constituição original, o bioma Mata Atlântica se estendia por vasta superfície, ocupando mais de 1,3 milhões de km². Em 2009, apenas 29% da cobertura original remanescia no território (BRASIL, 2015). Com diferentes estágios de regeneração, apenas 7% dessa área se encontrava em bom estado de conservação e com área acima de 100 hectares (BRASIL, 2015). Mesmo com 115 mil km² de área protegida por unidades de conservação, isso representa apenas 8,5% da área original da Mata Atlântica.

Hoje 15 estados ainda têm a fauna e a flora características do bioma (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE], 2004). Esse se estende por regiões povoadas do país e tem sofrido impactos ambientais devido à expansão populacional e à exploração de seus recursos naturais. Segundo a Fundação SOS Mata Atlântica ([2014]), com base em informações disponibilizadas pelo IBGE, cerca de 72% da população brasileira vive nessa área em um território correspondente a 61% dos municípios brasileiros. Conforme destacado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), sua conservação e recuperação são importantes por razões como a “produção, regulação e abastecimento de água; regulação e equilíbrio climáticos; proteção de encostas e atenuação de desastres; fertilidade e proteção do solo; produção de alimentos, madeira, fibras, óleos e remédios” (BRASIL, [2012]).

A preservação do bioma é amparada pela Constituição Federal de 1988, que reconhece a Mata Atlântica como patrimônio nacional (art. 225, § 4º), determinando sua utilização “na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais” (BRASIL, 1988). Importante passo foi dado nesse sentido com a promulgação da Lei nº 11.428, de 22 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), conhecida como Lei da Mata Atlântica, regulamentada pelo Decreto nº 6.660, de 21 de novembro de 2008 (BRASIL, 2008).

Indicadores municipais e educacionais

Este tópico apresenta informações sobre os indicadores municipais e educacionais dos territórios pesquisados. O Quadro 2 reúne dados sobre a população, o Produto Interno Bruto (PIB) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios de São Paulo, Resende, Aracruz e Cachoeira, bem como a posição de cada um no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

Quadro 2 – Municípios – Indicadores Gerais

Município	População	PIB	IDH	Posição IDHM (2010)
São Paulo	12.325.232	58.691,90	0,805	28 °
Resende	132.312	64.649,16	0,768	249 °
Aracruz	103.101	53.275,98	0,752	508 °
Cachoeira	33.567	13.985,81	0,647	3172 °

Fonte: IBGE cidades (2017) e Pnud (2010).

Os dados confirmam ser São Paulo o município mais populoso e com melhor **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)**⁵. Cachoeira, por sua vez, é o município menos populoso com a menor posição no IDH. **É oportuno notar que mesmo com o maior Produto Interno Bruto (PIB)**⁶ entre os municípios da amostra, Resende está em posição mais desfavorável do ponto de vista do IDH. Esses resultados expressam as desigualdades estruturais entre as cidades brasileiras, que se reproduzem em seus indicadores educacionais, como se vê no Quadro 3.

Quadro 3 – Municípios – Indicadores Educacionais – Ensino Fundamental: Taxa de Escolarização, Matrículas, Estabelecimentos e Distorção Idade-Série – 2019

Município	Taxa de Escolarização 6- 14 anos	Matrículas	Estabelecimentos	Distorção Idade-Série Anos Iniciais	Distorção Idade-Série Anos Finais
São Paulo	96%	2.703.300	7.141	4,0	11,8
Resende	97 %	30.357	103	9,0	22,5
Aracruz	98,4%	24.649	67	8,0	27,3
Cachoeira	97,8 %	7.678	45	28,1	46,5

Fonte: IBGE/Cidades (2017) e Inep (2019).

⁵ De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, [2021]), o “IDH é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde”.

⁶ Segundo o IBGE, o “PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano” (IBGE, [2021]).

Nota-se disparidade semelhante à observada nos indicadores gerais dos municípios. São Paulo, com a maior rede ensino tem a menor distorção idade-série. Cachoeira, em contrapartida, apresenta a menor rede e a maior distorção. Aracruz e Resende estão em situação intermediária, com indicadores semelhantes. Em ambos os casos, Cachoeira é o município mais vulnerável nos aspectos econômicos e educacionais.

O Quadro 4, em sequência, apresenta os indicadores relativos aos professores do Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Municípios – Indicadores Educacionais: Docentes Ensino Fundamental – 2019

Município	Docentes	Formação Superior Anos Iniciais	Formação Superior Anos Finais
São Paulo	134.274	95,2	98,7
Resende	1.614	71,3	97,1
Aracruz	1.185	97,6	96,0
Cachoeira	374	72,7	87,7

Fonte: Inep (2019).

Quanto à formação superior dos professores, as piores posições são de Resende e Cachoeira, com respectivamente 28,7% e 27,3% dos docentes dos anos iniciais sem esse nível, seguidos por São Paulo e Aracruz. No caso dos anos finais, a posição inferior de Cachoeira é confirmada com 12,3% desses profissionais sem formação adequada, seguida por Aracruz, Resende e São Paulo.

O Quadro 5, em sequência, apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos municípios investigados.

Quadro 5 – Municípios – Indicadores Educacionais – IDEB 2019

Município	Anos Iniciais	Anos Finais
São Paulo	6,0	4,8
Resende	5,8	5,1
Aracruz	6,9	5,6
Cachoeira	4,0	3,1

Fonte: Inep (2019).

Nos anos iniciais, os melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁷ são de Aracruz e os mais baixos de Cachoeira. São Paulo está na segunda posição e Resende na terceira. Esses indicadores são importantes para evidenciar situações diferenciadas. Se no geral há sintonia entre os indicadores mais gerais e educacionais, por outro lado, o caso de Resende surpreende pelo descompasso entre uns e outros.

O Quadro 6 permite visualizar os indicadores do Ideb por escola municipal.

Quadro 6 – Indicadores escolares – IDEB Ensino Fundamental – 2019

Escola	Anos Iniciais	Anos Finais
Escola Municipal Neuza Avelino da Silva Melo	6,3	5,2
Escola Municipal Francisco Quirino	6,7	–
Escola Municipal Caeira Velha	5,9	4,8
Escola Municipal Santiago do Iguape	–	–

Fonte: Inep (2019).

Observando os indicadores do Ideb por escola, percebe-se que a EM Santiago do Iguape, de acordo com nota técnica do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, [2007]), não apresentou média para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁸ nos anos iniciais em 2019 (INEP, 2019). Nos

⁷ O Ideb foi criado como “um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação)” (INEP, [2007]).

⁸ “O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.” (INEP, [2019]).

anos finais, não obteve número suficiente de participantes para divulgação do cálculo da média. A EM Francisco Quirino não apresenta Ideb para os anos finais por não ofertar essa faixa etária. Os demais dados revelam bons resultados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo a EM Francisco Quirino a de maior indicador, e a de menor a EM Caeira Velha. Nos anos finais a EM Neuza Avelino apresenta resultado superior ao da EM Caeira Velha.

O Quadro 7 reúne as taxas de aprovação, abandono e reprovação das escolas pesquisadas.

Quadro 7 – Indicadores escolares – Taxas de rendimento – 2019

Escolas	Reprovação		Abandono		Aprovação	
	A I	AF	A I	AF	A I	AF
Escola Municipal Neuza Avelino da Silva Melo	1,1	0,6	0,0	0,3	98,9	99,1
Escola Municipal Francisco Quirino	8,1	–	0,0	0,0	91,9	–
Escola Municipal Caeira Velha	3,0	18,2	0,0	0,0	97,0	81,8
Escola Municipal Santiago do Iguape	–	24,3	–	4,0	–	71,7

Fonte: Inep (2019).

No tocante às taxas de rendimento, a escola com maior taxa de aprovação é a EM Neuza Avelino, com quase 100% de aprovação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Destaca-se o caso da EM Santiago do Iguape, que atende apenas aos anos finais e apresenta a maior taxa de reprovação e abandono. Na sequência tem-se o caso da EM Caeira Velha, que também apresenta altas taxas de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais, o caso da EM Francisco Quirino chama atenção, com uma taxa de reprovação de 8,1%. Para melhor aproximação à realidade das escolas visitadas, seguem-se alguns registros decorrentes do trabalho de campo nelas realizado.

Escolas visitadas

Este tópico apresenta informações sobre as instalações das escolas, inclusive as impressões obtidas por meio das visitas.

Escola Neuza Avelino da Silva Melo

A EM Neuza Avelino da Silva Melo está localizada na zona urbana, no bairro Jardim Matarazzo, no município de São Paulo. Sua vizinhança é constituída por prédios, residências e comércio. O trânsito no entorno é intenso e há muita circulação de pedestres. A paisagem em torno da escola é um tanto árida, sem presença de árvores ou jardins.

A escola tem um total de 21 salas de aula em funcionamento, atendendo 799 estudantes em 12 turmas no período matutino e 12 turmas no período vespertino. Trabalham na escola 50 docentes efetivos, não existindo professores temporários; há 12 servidores técnico-administrativos; e 12 funcionários terceirizados. A instituição atende aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A estrutura física da escola é ampla, com espaços bem-organizados, conservados e limpos. Em diferentes locais, é possível observar trabalhos artísticos dos estudantes. Na parte interna de um dos muros que cerca a escola há um trabalho de restauração feito pelos próprios estudantes. A escola possui um Jornal.

A instituição apresenta sala de leitura ampla, iluminada e com mobiliário que facilita a prática de atividades. Possui laboratório de informática com presença de professora com carga horária para o acompanhamento das atividades nele realizadas.

A visita permitiu perceber a dinâmica de uma escola grande da periferia, que impressionou positivamente por vários fatores. Observou-se um amplo leque de atividades oferecidas aos alunos que circulam pela escola em clima de alegre disciplina. Outro destaque é a visível participação dos docentes, cujo compromisso foi

possível confirmar pela entrevista concedida aos pesquisadores. Notou-se ainda que a hora da alimentação é momento marcante da rotina escolar, contando com envolvimento de todos e oferta de refeição de aparência saborosa e balanceada.

Escola Municipal Francisco Quirino

A EM Francisco Quirino está situada na zona rural, a 38,9 km da sede do município de Resende, na localidade de Visconde de Mauá. É cercada por vegetação e o acesso é feito por uma rampa, fora dos padrões habituais. Localizada em uma pequena elevação por trás da rua principal de Mauá, não foi simples visualizá-la a distância. Com prédios singelos, seu atrativo é a natureza circundante e os desenhos infantis que cobrem as paredes. Como única escola da região, recebe crianças com diversos perfis econômicos e de diferentes localidades, que para ela se deslocam pelo seu *status* junto à comunidade.

O estabelecimento possui nove salas de aula, diretoria, sala de professores, cozinha, refeitório, sanitários, bebedouro, horta vertical e ampla área verde com brinquedos para as crianças. Possui 143 alunos, oito turmas e nove professores. Oferece creche, pré-escola, e atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante a permanência das pesquisadoras na escola, observou-se um clima de respeito e harmonia entre equipe escolar, funcionários, familiares e alunos. Pais e filhos participam ativamente da vida escolar, chamando atenção pelo seu envolvimento em atividades coletivas. A impressão geral foi de uma escola com clima organizacional positivo, em pleno funcionamento, com alunos e professores em sala de aula, executando com compromisso e alegria as atividades estabelecidas.

Escola Municipal Caeira Velha

A EM Caeira Velha (indígena) está situada na Aldeia Caieiras Velha⁹, pertencente aos povos Tupiniquins, de Aracruz (ES). Seus muros são altos e a pintura é desgastada. O entorno é árido, com chão de terra batida. Única escola da aldeia, tem como proposta aliar conhecimentos de cultura geral às práticas e saberes do povo local.

O estabelecimento possui 10 salas de aula, diretoria, sala dos professores, cozinha, refeitório, banheiros, sala de leitura, bebedouro, pátio. A escola tem 312 alunos, 14 turmas, oito salas de aula e 20 professores. Atende da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental.

As observações durante a visita indicaram um clima escolar positivo e organização satisfatória, embora tenham sido notados problemas de conservação. Apesar da presença de desenhos, símbolos e objetos associados à cultura indígena nos espaços da instituição, chamou atenção o fato de as características de uma etnia indígena se limitarem a esses aspectos. Tal impressão foi sugerida tanto pela presença de muitas crianças de aparência não-indígena como pelas vestimentas e formas de falar dos entrevistados. A equipe de pesquisa aventou a possibilidade de que a definição da unidade como escola diferenciada possa ter sido uma determinação externa ao estabelecimento. A visita permitiu perceber certo distanciamento entre os objetivos da proposta e a realidade observada, que não evidenciou forte presença de uma cultura indígena.

Escola Municipal Santiago do Iguape

A EM Santiago do Iguape, quilombola, está localizada no distrito de Santiago do Iguape, zona rural de Cachoeira (BA). San-

⁹ As grafias diferenciadas dos nomes da aldeia e da escola foram confirmadas no site do IBGE e do Inep.

tiago do Iguape é uma pequena vila de pescadores e agricultores quilombolas, fundada em 1561 por padres jesuítas. É reconhecida pela Fundação Cultural Palmares como comunidade remanescente de quilombos e está em processo de luta pela titulação das terras quilombolas. No caminho para a escola é possível observar diversas áreas demarcadas de Quilombos, suas plantações e criações. A vila é constituída por 12 comunidades quilombolas, com aproximadamente sete mil habitantes (CRUZ, 2012).

A instituição possui oito salas, e uma das turmas funciona em um anexo em outro prédio escolar. Funciona nos três turnos, com sete turmas no matutino, quatro no vespertino e três no noturno. A escola atende aos anos finais do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um total de 14 turmas, e 209 alunos matriculados. A escola tem 15 professores e seis funcionários, todos efetivos.

A escola possui sala de coordenação e secretaria integradas, almoxarifado, biblioteca, cozinha, jardim, horta, pátio, bebedouros e banheiros, sem adaptação para deficientes físicos. Funciona em um prédio antigo, similar a uma grande casa com adaptações, muitas grades e poucos recursos disponíveis para os alunos. As cadeiras nas salas de aula revelam as marcas do tempo, com forte desgaste estrutural e ausência de manutenção.

Durante a permanência na unidade foi possível observar a existência de um trabalho de preservação do patrimônio cultural e histórico, caracterizado como patrimônio imaterial de cunho religioso católico e do candomblé. A orientação de um trabalho pedagógico direcionado à cultura local também foi perceptível na entrevista com alunos e mães, que referiram o trabalho realizado pelas mães e avós marisqueiras e as oportunidades existentes na vila, no sentido de resgatar a história de sobrevivência dos povoados quilombolas.

A diversidade territorial e as escolas pesquisadas

A diversidade territorial é uma característica das escolas visitadas no bioma Mata Atlântica. Embora situadas em um mesmo bioma, são influenciadas por diferentes paisagens determinadas por meio geográfico, social e econômico com características próprias. Nesse sentido, expressam:

[...] relações entre os sujeitos individuais e coletivos entre si, e entre estes e o ambiente, o espaço biofísico em que se localizam temporal e geograficamente, numa configuração complexa que surge de inúmeras relações e interferências de fatores também resultado dessas relações [...] (CORBETTA, 2009, p. 271, tradução das autoras).

A EM Neuza Avelino, em São Paulo, tem características comuns às das unidades de grandes centros urbanos. O entorno é movimentado e o trânsito intenso, com diversos prédios, carros, comércio e pedestres. Os alunos se deslocam de suas residências para a escola de diversas formas. A instituição é considerada a mais bonita e agradável do bairro, por professores, alunos e familiares. Percebe-se uma preocupação com o sentimento de bem-estar dos estudantes por parte dos profissionais que trabalham no local.

[...] é preciso mergulhar na comunidade, na luta que foi feita e assim conseguir compreender o processo dela, né? Então foi um processo inverso, você sai desse contexto da escola e mergulha em outros territórios que vai muito além disso, mas que isso aqui também não tá separado. Uma grande ideia de sucesso, é quando o indivíduo se vê pertencente desse local. Quando você começa a fazer isso, você passa a ter resultados muito positivos. Dá para perceber que essa escola aqui não é degradada, né? Ela é conservada. E... Isso não representa a realidade das escolas públicas de São Paulo, tá? Isso aqui representa um trabalho feito entre profissionais e a comunidade em que ela está inserida. Quando a comunidade vê essa escola como um

ponto importante em que faz parte desse entorno dessas comunidades, elas preservam. (Professor 3_EM Neuza Avelino)

Percebe-se que uma relação positiva entre a escola e a comunidade, e entre esta e o território pode colaborar para a obtenção de resultados positivos. A escola considera importante conhecer a história local, aproximar-se da comunidade e entender o território, utilizando suas características próprias para construir uma escola que se identifique com o entorno.

Em se tratando de escola localizada em uma grande metrópole, o sentimento de pertencimento mencionado pelo professor entrevistado não é de simples construção. Isso porque os alunos tendem a se deslocar de vários locais para a escola. A questão da violência própria de espaços urbanos como o território da escola também tende a afetar e refletir no interior da instituição. Assim, o trabalho realizado pela escola para garantir essa relação positiva com a comunidade e com o território se revela muito importante.

A EM Francisco Quirino, situada em localidade serrana do município de Resende, possui ambiente geográfico cercado de vegetação exuberante e montanhas, com características muito distintas da escola visitada em São Paulo. Pode ser descrita como uma escola pública que atende a todos, onde crianças de origens sociais e econômicas distintas contam com o mesmo acesso cultural e formativo oferecido pela escola. Pais residentes nas proximidades ou distantes da escola optam por matricular seus filhos no local.

Tem uma escola 800 metros da nossa casa, mas assim, é um outro enfoque de educação e os pais não têm tanto acesso como a gente tem aqui [...] acho que a educação tem que englobar vários aspectos. Essa escola proporciona isso... não é só o aspecto cognitivo, tem um aspecto físico, tem o aspecto social, tem o aspecto de alimentação, tem o aspecto da comunidade. Então eu acho que ela tem uma visão mais ampla e por isso que eu me desloco todo dia para trazer a minha filha. (Familiar 2_Escola Quirino)

No caso dessa unidade, o território e a escola se misturam e aproximam as pessoas. As áreas verdes da escola e do seu entorno expressam o mesmo clima de paz e harmonia identificados nos sujeitos entrevistados. Pais e alunos gostam da escola e fazem parte efetivamente da sua vida cotidiana. O ambiente externo e interno são convidativos e revelam como o território dialoga com a instituição.

A EM Caeira Velha, situada em um distrito de Aracruz (ES), atende à etnia Tupiniquim. Embora esteja em uma reserva indígena, seu entorno não possui vegetação. Cercada por muros, foi construída em um espaço pouco atraente de terra batida. A cultura local e a cultura externa parecem estar interligadas nessa escola, tanto em sua forma de organização como nas falas e roupas dos entrevistados. Apesar de tal característica, a escola destaca iniciativas de preservação dos costumes originários do povo Tupiniquim.

Então, nós temos um grupo de guerreiros, nós temos o grupo de curumins, nós temos o grupo agora das guerreiras, nós temos uma chefe, que está na frente das danças, tem uma banda de congo. Então a gente sempre procura trabalhar com eles palestra que vem alguém que gosta de conversar com criança, contação de história, os professores saem, levam eles na casa dos artesãos para ver eles fazendo artesanato. Então assim, e trabalha na escola também, aí tem a alimentação típica, tem as pinturas corporais, tudo é trabalhado dentro da escola. (Diretora_Escola Caeira)

Residir em terras próprias e ter uma escola que alia sua língua materna à língua portuguesa é para os indígenas símbolo de conquista e da luta histórica travada para recuperar o território, sempre considerado como pertencente ao seu povo.

A EM Santiago está situada em um distrito distante da sede do município de Cachoeira (BA). É inserida em um quilombo tradicional, formado a partir da resistência de negros, ex-escravos que se refugiaram no local. As famílias, os descendentes dessas pessoas seguem residindo nesse local e preservando as histórias familiares e os elementos culturais desse povo.

A raiz daqui do território, da comunidade, é muito profunda e vem para a escola. É do samba de roda, da religião, da raiz, do dendê, da mesa branca... Geovana é griô. Quem é griô? É aquela pessoa específica pra “tá” ali contando a história do passado. Cada localidade dessa é um quilombo em si. E tem sua cultura e as pessoas preservam mesmo. Aqui é muito samba de roda, a capoeira. Essas localidades que nós estamos falando aqui, eles são raiz mesmo e vivem do dendê. Pele bem negra. Até hoje moram perto da maré, então, eles vivem da pesca também. Da pesca, roça, plantação, plantio, essas coisas. Faz agricultura de subsistência mesmo. (Professora 2_Escola Santiago)

De forma geral, as visitas *in loco* e as entrevistas realizadas revelaram que o território tem influência sobre as escolas e que estas, por sua vez, também têm potencial para influenciar o território. Essa relação pode facilitar ou dificultar o alcance de resultados positivos na instituição (ALMEIDA, 2017). Nesse sentido, as escolas observadas traduzem-se como “expressão espacial das relações sociais” do seu entorno (SILVA; AZEVEDO, 2019, p. 59). Demarcam no desenvolvimento de suas ações pedagógicas signos de suas comunidades, rurais e urbanas, resignificando os espaços de aprendizagem e transmutando-se além dos seus próprios muros. No caso das escolas indígenas e quilombolas, podem, em maior ou menor grau, constituir-se como representações identitárias dos povos originários.

Considerações finais

A formulação e implementação de políticas públicas requer que se considere

[...] a interdependência visceral entre as pessoas e entre elas e o meio ambiente, pois somente por meio de um olhar sistêmico podemos entender como essas relações afetam as comunidades, o lugar de trabalho, o sistema educacional, as famílias e os indivíduos (SETUBAL, 2015, p. 13).

Nesse sentido, a investigação deteve-se sobre escolas localizadas no bioma Mata Atlântica visando verificar a presença de tal “interdependência” nas diferentes realidades pesquisadas. De maneira geral, percebeu-se reduzida preocupação com questões socioambientais nas escolas da amostra, embora há muito a temática integre orientações gerais do sistema educacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

É verdade que as escolas pesquisadas no referido bioma se destacam por relações próximas com o território onde estão situadas, muito embora em apenas um dos estabelecimentos tenham sido notadas atividades voltadas para a sustentabilidade ambiental, mais especificamente na escola rural. Nos diferentes contextos, todas, à sua maneira, apresentam diferenças que reforçam a necessidade de melhor compreender a relação território e educação.

Na escola indígena de Aracruz, apesar de classificada como oferta de educação diferenciada e de sua localização, evidenciou-se a ausência de ensino de línguas indígenas em seu currículo. A diretora destacou haver dificuldade de manter a transmissão de conhecimentos tradicionais na escola. No discurso dos atores da escola, porém, surgiram questões relativas à adaptação do calendário escolar às atividades e rituais da comunidade, bem como articulação junto à comunidade nas decisões da instituição.

Diferentemente do que se observou na escola indígena, a instituição quilombola de Cachoeira, apesar de simples e com estrutura física precária, reservava em seu interior, nas ações e discursos dos sujeitos que faziam a escola, uma riqueza singular e de descendência que atravessou o tempo. Essas questões faziam parte dos sentimentos de representatividade e afeto esboçados por pais e alunos entrevistados, que valorizavam a escola e a educação oferecida.

Questão importante é o perfil socioeconômico dos alunos que frequentam as escolas, fator que impacta nas relações e compreensões de professores e gestores acerca do processo educativo.

Na escola de São Paulo, observa-se nas falas dos sujeitos comparações acerca do trabalho em escolas localizadas em zonas periféricas e centrais como ponto de partida para pensar as dificuldades do trabalho pedagógico, a violência e a precarização da infraestrutura.

A mesma visão sobre o alunado não é percebida nas escolas de educação diferenciada, pois o público orienta a organização da instituição, como forma de preservação da cultura e do território em que estão situadas. A escola é vista como uma conquista por parte dos sujeitos que a fazem. Percebe-se o forte sentimento de apego ao espaço, desejo de preservação e permanência da escola para aquela comunidade.

Observando as escolas em seu conjunto, pode-se dizer que o território mais amplo onde estão situadas exerce influência sobre suas formas de expressão. A localização nos bairros e distritos, a natureza de suas construções, os profissionais que nelas atuam e outros insumos dependem em larga medida de políticas que são municipais. Por outro lado, cada uma tem suas especificidades e cultura organizacional própria (TORRES, 2005). Nesse sentido, todas, a seu modo, “fazem as políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e as reinterpretam cotidianamente. Está na história e na autonomia de cada uma dessas comunidades manter padrões mais ou menos inovadores de interação com o território onde se situam. Em um mundo atravessado pela necessidade premente de cultivar a sustentabilidade, novas formas de diálogo entre as escolas e os biomas podem contribuir para a sobrevivência do planeta. A Mata Atlântica, terra “graciosa” e “muito cheia de grandes arvoredos” de que nos idos do Descobrimento falava Pero Vaz de Caminha, há de agradecer.

Referências

ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização

socioespacial. **Rev. Bras. Educ.**, Campinas, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/p7Pvs4N-GGJjLRbrNjwqdqr t/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2020.

ALVES, Wendel Guimarães. **Mapa do Bioma Mapa Atlântica**. Fortaleza: [s. n.], 2021.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente, saúde. Brasília, DF: SEB, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Mata Atlântica**. [2012]. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/biomas/mata-atl%C3%A2ntica_emdesenvolvimento.html. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Biodiversidade e Florestas. **Mapa de Vegetação Nativa na Área de Aplicação da Lei no. 11.428/2006 – Lei da Mata Atlântica (ano base 2009)**. Brasília, 2015. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/images/arquivos/biomas/mata_atlantica/Relatorio%20Final%20Atualizacao%20do%20Mapa%20de%20cobertura%20vegetal%20nativa%20da%20Mata%20Atlantica%201.pdf. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.660, de 21 de novembro de 2008. Regula dispositivos da Lei nº 11.428, de 22 de dezembro de 2006, que dispõe sobre a utilização e proteção da vegetação nativa do Bioma Mata Atlântica. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 24 nov. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.428, de 22 de dezembro de 2006. Dispõe sobre a utilização e proteção da vegetação nativa do Bioma Mata Atlântica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 dez. 2006.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. [S. l.]: Fundação Biblioteca Nacional, [2021]. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

CORBETTA, Silvina. Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. In: LÓPEZ, Néstor (coord.). **De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas para la educación en América Latina**. Buenos Aires: IIE-Unesco, 2009. p. 263-303.

CRUZ, Ana Paula Batista da Silva. Costurando os retalhos: um estudo sobre a Comunidade Santiago do Iguape. In: ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA (EBECULT), 3., 2012, Cachoeira. **Anais [...]**. Cachoeira: UFRB, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8923819-Costurando-os-retalhos-um-estudo-sobre-a-comunidade-santiago-do-iguape.html>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e228514, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVtXJSMqhnxtcpMkz69V-qk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2020.

FUNDAÇÃO SOS MATA ATLÂNTICA. **Mata Atlântica: a floresta**. [2014]. Disponível em: <https://www.sosma.org.br/conheca/mata-atlantica/>. Acesso em: 7 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Mapa de Biomas do Brasil: primeira aproximação. **Terra Brasilis**, 2004. Disponível em: <https://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/images/Mapa%20de%20Biomas%20do%20Brasil%202%20-%20IBGE.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **IBGE cidades**: São Paulo, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp>. Acesso em: 4 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **IBGE cidades**: Resende, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/resende/panorama>. Acesso em: 4 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **IBGE cidades**: Aracruz, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/aracruz/panorama>. Acesso em: 4 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **IBGE cidades**: Cachoeira, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cachoeira/panorama>. Acesso em: 4 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Produto Interno Bruto – PIB**. [2021]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 21 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Indicadores Educacionais**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 20 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Nota Técnica**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. [2007]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/

portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoI-DEB.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. [2019]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 21 ago. 2021.

JOHNSON, R. Burke; CHRISTENSEN, Larry. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. 2nd. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

MAYRING, Philipp. Qualitative content analysis [28 paragraphs]. **Forum: Qualitative Social Research**, [S. l.], v. 1, n. 2, art. 20, Jun. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/215666096_Qualitative_Content_Analysis. Acesso em: 20 jul. 2021.

MORAES, Denise. Bioma Mata Atlântica. **Invivo Fiocruz**, 16 abr. 2008. Disponível em: <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=964&sid=2>. Acesso em: 7 dez. 2019.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. PNUD. **IDHM Municípios 2010**. 2010. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. PNUD. **IDHM Municípios 2010: conceitos**. [2021]. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SETUBAL, Maria Alice. **Educação e sustentabilidade: princípios e valores para a formação de educadores**. São Paulo: Peirópolis, 2015.

SILVA, André de Paula; AZEVEDO, Sandra de Castro de. A escola como território: relações de poder e políticas educacionais. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 29, n. esp. 2, p. 55-69, jul. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/20620>. Acesso em: 19 mar. 2020.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L8hPS_wqbsw9MgxdwRGyjBhB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 mar. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO

Raimunda Ivoney Rodrigues Maciel Lima¹

Introdução

O título escolhido, *Uma didática da invenção*, poema de Manoel de Barros (2016), caracteriza de forma poética a prática docente das professoras Socorro Guerreiro e Cíntia Ramos, desenvolvida num universo infantil da Escola Pública que, apesar do lúdico, próprio da infância, sofre afetada pela precariedade e muitas vezes pela violência que cerca a maioria das comunidades carentes de nossa cidade. A pesquisa é oriunda de tese de doutoramento e os conceitos apresentados — de formação, prática e identidade docente — foram gerados pelas narrativas de suas práticas. Recorremos também a categorizações sobre os saberes docentes nas produções sobre o tema.

A epistemologia da prática (THERRIEN, 2010) “[...] permite revelar os saberes que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecer a sua natureza, conhecer como estão integrados efetivamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas suas atividades e na sua própria identidade” (p. 311). Nessa teoria, o professor é reconhecido como sujeito que produz e mobiliza saberes na sua prática, razão pela qual a atenção se volta para o professor em ação. O objeto de nossas reflexões chama atenção para as relações entre história de vida, identidade profissional e fazer didático, as crises identitárias e os possíveis caminhos de encontro com a profissão. Refletindo sobre o processo sócio-histórico de formação da identidade do professor, também advogamos

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Substituta do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). raimunda.rodrigues@uece.br

a docência como trabalho especializado que explicita os saberes de formação profissional, disciplinares, curriculares e de experiência.

Uma didática da invenção: formação, prática e identidade docente

“Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.”
(BARROS, 2016, p. 15)

No bridge, um dos parceiros ocupa o “lugar do morto”, e nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas, no entanto, “o morto” não pode interferir no andamento do jogo. Essa é a metáfora a que Nóvoa recorre para se referir ao professor que ocupa o lugar do defunto: sem fala. Está presente, tem que ser levado em consideração, mas não é estimulado a utilizar a sua voz para as decisões a serem tomadas (NÓVOA, 1992).

A trajetória de vida das professoras Socorro e Cíntia revela o percurso de milhares de professores no estado do Ceará durante a passagem do século XX ao XXI. Apesar das peculiaridades de cada experiência pessoal, a narrativa revela traços característicos da vivência de um grupo profissional específico que experimenta um mundo particular.

A relação das professoras com as crianças aqui narrada foi construída de forma visceral, em momentos de dramaticidade e na busca de realizar seu trabalho de forma a conhecer seu universo e emancipá-las com o acesso à leitura e à escrita. Essa convivência é referência vital nas narrativas de ambas as educadoras.

Também, a relação com as crianças foi definitiva, porque a criança, ela pode ser preta, branca, amarela, rica, pobre, ela enche o mundo de esperança. A criança é como o Gonzaguinha dizia: “Viver e não ter a vergonha de ser feliz; eu fico com a pureza da resposta das crianças”. Então a criança, ela traz uma alegria para a gente. Se eu era professora, então eu realmente queria ser professora de criança. Porque a criança enche o coração da gente de esperança, de sonho e de desejo futuro, ela dá uma sacudida no profissional. [...] Eu comecei como professora de educação infantil e encer-

rei como gestora de educação infantil, e essa foi realmente a minha grande paixão. (SOCORRO GUERREIRO)

Hoje eu tenho mais de vinte anos de educação, de idade tenho quarenta e um, a metade da minha vida está na educação. Uma das coisas que me fizeram ser a educadora que eu sou hoje foi realmente lidar com o aluno dentro da sala de aula, conhecer muitas vezes até a questão de vida. [...] Então, muito do que eu sou hoje como educadora foi mais das vivências que eu tive dentro da escola, com os alunos, do que mesmo da minha formação acadêmica, qualquer que tenha sido ela. [...]. Mas eu acho que umas das coisas mais interessantes dentro da sala de aula na minha formação como professor é a oportunidade de conviver com muitas crianças e de conviver com muitos professores. (CÍNTIA RAMOS)

As discussões sobre a Pedagogia como licenciatura, o campo teórico, a prática educativa como objeto, a relação com as demais Ciências da Educação, a identidade do pedagogo e o seu papel diante das realidades contemporâneas acontecem neste artigo mediante a produção de Therrien, Nóvoa, Saviani, Libâneo e Pimenta.

Essas discussões são uma defesa do campo de conhecimento que tem no estudo da práxis educativa a sua identidade a partir da sociedade brasileira contemporânea. A reconstrução do país, assolado pela pandemia e pela incompetência corrupta do governo autoritário, demanda uma escola e profissionais que possam “desaprender” a escola tradicional e ensinar os princípios de uma poética “didática da invenção” (BARROS, 2016).

Formação docente

A professora Socorro Guerreiro desde muito cedo definiu sua vocação para a docência, não tendo nesse aspecto nenhuma dúvida com relação ao curso escolhido. Já a professora Cíntia Ramos é clara ao afirmar que não escolheu a Licenciatura em Pedagogia como curso superior.

Eu sou professora polivalente, mas com relação à gestão sei como gerir. Eu sou formada em Filosofia, pela UVA, em 2007, no Montese. Eu não queria me formar em Pedagogia, mas queria muito fazer um curso. Como eu cheguei muito cedo... Eu não queria me formar em Pedagogia. Sempre quando eu pegava a ementa da Pedagogia era um estudo muito teórico, a faculdade é um estudo teórico, claro. Mas como eu cheguei muito cedo na sala de aula, eu tinha muita vivência e a Pedagogia não me despertava, eu queria muito fazer um curso, mas para o que eu queria a Filosofia me daria bases melhores. A Filosofia, ela me deu mais bagagem para isso. (CÍNTIA RAMOS)

O que esconde e o que revela a justificativa da escolha de outro curso, no caso Filosofia ao invés de Pedagogia... A professora afirma que “Sempre quando eu pegava a ementa da Pedagogia era um estudo muito teórico, a faculdade é um estudo teórico, claro. Mas como eu cheguei muito cedo na sala de aula, eu tinha muita vivência e a Pedagogia não me despertava [...]”. No entanto, mais adiante afirma que “Muito da bagagem prática que eu tinha, não tinha nada de teoria.”. Parecem confusas as afirmações da professora, mais ainda quando defende que o curso de Filosofia lhe parece mais adequado para obter “[...] bases melhores”.

Como poderíamos compreender que o Curso de Filosofia fosse mais adequado que o Curso de Pedagogia para as tarefas da gestão escolar como as citadas, a não ser pela grande celeuma em torno da Pedagogia e seu exercício profissional?

Segundo Therrien (2005), no trabalho dos pedagogos, “o domínio dos saberes subjacentes à competência para a compreensão e gestão dos fenômenos educacionais nos contextos de instrução e de formação do ser humano constitui o cerne do seu campo de intervenção e produção científica [...]” (p. 293).

Há um intenso debate sobre as questões referentes ao campo de estudo, ao conhecimento pedagógico, à identidade profissional e ao sistema de formação dos pedagogos. Libâneo (1998) pergunta: *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* E nos ajuda a compreender

as afirmações aparentemente confusas da professora Cíntia sobre a utilidade do Curso de Pedagogia para o exercício de sua profissão de educadora no Sistema Municipal de Educação de Fortaleza.

Segundo Libâneo (1998), as Faculdades de Educação deveriam ter dois cursos distintos: o de Pedagogia e o de Licenciatura para a formação de professores para o ensino fundamental e médio, justificando que “A caracterização do pedagogo *stricto sensu* torna-se necessária, uma vez que, *lato sensu*, todos os professores são pedagogos.” (p. 18, grifo do autor). Por isso a distinção entre o trabalho pedagógico, implicando atuação em uma variedade de práticas educativas na sociedade, e o trabalho docente, forma específica que o trabalho pedagógico adquire na escola.

Em meados da década de 1980, Faculdades de Educação acabaram com as habilitações, tais como *Administração Escolar* e *Supervisão Escolar*, para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Libâneo aponta que nas faculdades que suprimiram as habilitações, aquelas disciplinas que são mais voltadas para formar o pedagogo *stricto sensu* foram retiradas do currículo, como por exemplo as relacionadas com a *Administração Escolar*, *Supervisão*, *Pesquisa*. Essa atitude teria prejudicado a qualidade da oferta de disciplinas nas Licenciaturas (LIBÂNEO, 1998).

A professora Cíntia argumenta que a Pedagogia não atendia aos seus interesses. Primeiro, porque como ela já havia feito o quarto pedagógico, a ementa da Pedagogia era muito teórica e segundo, como ela gostaria de participar da gestão escolar, não oferecia elementos para tal tarefa.

Já a professora Socorro começou a trabalhar na docência em 1981, e sempre sonhou com a Pedagogia. Quando ingressou na universidade, em 1979, estava em vigor a abertura política e se observava a efervescência dos movimentos sociais ligados à Educação, em busca de um referencial teórico que não fragmentasse o saber e a atividade do pedagogo.

Não queria, não pretendia ser gestora, não era essa a ideia, a ideia era trabalhar com professor, orientar um trabalho pedagógico. [...] Na realidade essa diferença são as próprias escolas que ficam criando, porque na formação a gente é supervisora escolar, naquela época se chamava habilitação, não era especialização. Com essa formação de supervisora o que acontecia dentro da escola propriamente dita você poderia ser supervisora ou coordenadora. [...] O supervisor escolar foi uma figura que, como não tem mais a habilitação, ele praticamente, desapareceu, ficou o coordenador pedagógico que aquela ideia de coordenar tudo que for pedagógico, o que terminou ampliando muito mais a função, o papel, enquanto a figura do supervisor desapareceu. [...] (SOCORRO GUERREIRO)

Saviani afirma que a formação profissional dos professores implica objetivos e competências específicas, requerendo estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento de tal função. Para essa estrutura deverão confluir os elementos, sejam eles das diferentes faculdades ou institutos, sejam da Faculdade de Educação, atualmente separados pela dualidade — a seu ver artificial — dos cursos de bacharelado e licenciatura (SAVIANI, 2009).

Esse dilema se manifesta numa divisão entre os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos. Há que se discutir, durante a formação, o trabalho do professor em seu cotidiano escolar, no contexto histórico específico e a partir de imprescindível epistemologia da prática. A professora Socorro alude aos problemas da formação docente.

Eu acho que a universidade está muito distante da escola [...]. É difícil! Eu sempre procurei aproveitar muito aquela história da ponte da didática, entre a teoria e a prática. Mas essa coisa aqui não vai dar certo, então, a gente tira. Mas, vamos buscar isso aqui porque faz sentido, vamos fazer isso. A gente pega aquele embasamento teórico e vai tentar colocar dentro de uma situação prática. Tem que fazer isso. A gente precisa de uma fundamentação teórica, tem que ter uma compreensão. Mas você tem que saber montar. No

exemplo da criança que não sabe ler, ou ela volta e alfabetiza, senão, não sai do lugar, porque se o menino não sabe ler não tem para onde você ir. [...] A gente vê um desconhecimento total entre a universidade e a escola. É o discurso; lá dentro da universidade, tudo é lindo e maravilhoso. Chega dentro da escola a história é outra. Porque, veja um aluno no quarto ano sem saber ler, a universidade não falou isso, o que é que eu vou fazer? (SOCORRO GUERREIRO)

A formação docente cumprida longe da escola acarreta os históricos problemas da dissociação entre teoria e prática. Somente os estágios curriculares não contemplam a imensidão da cultura escolar, sendo, portanto, imprescindível que o licenciando desenvolva um pensamento analítico sobre as relações entre escola e universidade.

Prática docente

Therrien (2006) define o saber da experiência como sendo oriundo “da” e “pela” prática, caracterizando-o como saber adquirido em situação num contexto de interação e possuidor de uma dimensão ao mesmo tempo subjetiva e coletiva em seu processo de elaboração. Ao analisar a prática social do professor, conclui que grande parte dos saberes docentes são baseados na experiência, relacionados a uma cultura individual ligada à sua história de vida, e que são plenamente passíveis de formalização.

Da mesma forma que todo trabalho humano, o ensino seria um processo de trabalho constituído de diferentes componentes, que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. De acordo com Therrien e Loiola (2001), “Esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto do trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho.” (p. 151).

Além disso, ainda segundo Therrien e Loiola (2001), “o saber prático contextualizado é outra categoria operacional que compõe

[...]” o quadro teórico de suas pesquisas. É um conhecimento que o professor desenvolve durante a ação por meio de questões, em momentos nos quais se colocam problemas que ele deverá equacionar em seu cotidiano. Corresponderia ao saber produzido em um ambiente complexo que aloja as relações estabelecidas entre o contexto social, cultural e o simbólico. Nele, os docentes estabelecem um processo permanente de “[...] negociação e ajustamento de suas próprias concepções e outras provenientes do seu contexto” (p. 155).

Para os autores, é preciso enfatizar que as concepções citadas não são oriundas de um “vazio profissional”, mas baseadas na história de vida dos indivíduos, no seu processo de formação profissional e no contexto social e cultural em que se inserem. Dessa forma, aquilo que estrutura suas concepções e sua prática emergiu do amálgama desse elenco de fatores (THERRIEN; LOIOLA, 2001).

A professora Socorro Guerreiro narra como lançava mão desse arcabouço com origem em sua história de vida para responder às contingências da sala de aula.

Porque, veja, um aluno no quarto ano sem saber ler, a universidade não falou isso, o que é que eu vou fazer? Mas eu compreendo o aluno. Amorosidade; alguma coisa eu vou fazer, que seja significativa. Vou tentar trabalhar uma música, uma história, você vai atrás de alguma coisa. Eu não fiz aquilo que eu vim fazer, mas eu fiz outra coisa que foi importante para eles. Aí, a gente muda o foco. Uma das características do planejamento é a flexibilidade. Você vai com um plano, mas chega lá a realidade é outra; e agora? Você tem que ter flexibilidade. [...]. Mas o próprio Rubem Alves dizia a história da paixão pela profissão, o prazer de engravidar. O prazer faz engravidar, mas só a dor faz parir, e que o professor precisava preparar a sua aula com o mesmo saber, sabor do saber com que o cozinheiro prepara o banquete. Então ele levava o saber com sabor. O aluno tinha que degustar aquele conhecimento, com sabor. [...] Nós estamos aqui para ajudar. Agora, minha irmã, se você não gosta de ser professora arranje outra coisa para a sua

vida. Arranje porque senão você vai ficar com depressão e vai matar seus alunos. Tem um monte de aluno sem suportar a escola, um monte de professor deprimido, estressado, entrando com licença médica porque não aguenta a sala de aula. Coitado! Você vai para uma sala de aula sem gostar. Porque não é fácil, não! Você gostando já é difícilimo, imagine sem gostar. Porque o salário é deste tamanhinho! (SOCORRO GUERREIRO)

Acreditamos que o professor necessita desenvolver uma análise sobre os fundamentos de sua própria prática. São os saberes da docência em diálogo com os desafios do cotidiano que sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador.

As narrativas das professoras Socorro e Cíntia revelam o universo onde está imerso o educador e os dilemas que preenchem o cotidiano das escolas públicas. A prática docente que se configura nesses espaços é tecida pelo contexto histórico, social e político e as escolhas pessoais desse profissional. O trabalho docente, porém, tem bases que na maioria das vezes não são plenamente visíveis ou identificáveis, muitas vezes o próprio professor não é capaz de identificar, relatar ou justificar os elementos que dão sustentação à sua prática docente. Discernir esses elementos é fundamental para o docente, a fim de que seja capaz de empreender uma leitura crítica do próprio fazer profissional. Sendo essas práticas históricas determinadas pelo espaço e tempo em que se instalam são, portanto, dinâmicas, influenciando e sendo influenciadas pelo meio e apresentando os conflitos, permanências e descontinuidades da experiência social.

Identidade docente

A identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. Essa faceta da vida do sujeito se constrói e se transmite ao

longo do tempo, apresentando, porém, algumas características que se repetem e que a formatam.

Acho que não existe muito essa coisa da identidade docente entre nós. A gente vê gente que está lá dentro da escola e está tão amargurado, tão cansado, tão sofrido que ele só passa coisa negativa. (SOCORRO GUERREIRO)

O nosso professor, ele não tem o sentimento de pertença como profissional, mas a gente vê em alguns o compromisso. Aquela coisa de que eu estou aqui porque não encontrei algo melhor, não é aqui que eu quero estar, não tem uma identidade do profissional, eu só estou aqui e isso às vezes me choca porque fica muito explícito, porque eu tenho essa identidade, e talvez isso fique tão, isso me choca. Ou seja, ou você está ou não está, e se você não quer estar, você precisa sair o mais rápido possível. Você vê, você percebe essa escola, ela está crescendo, ela está ampliando a visão dela como escola, como grupo que faz a diferença dentro da comunidade em que ela está inserida, como um grupo que tem uma responsabilidade com todas aquelas crianças que estão dentro dela. Isso faz com que algumas pessoas vão construindo essa identidade. (CÍNTIA RAMOS)

Nóvoa (1992) relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Há uma necessidade de se conhecer a prática em sua profundidade, no sentido de uma epistemologia da prática, que se organiza em frontal inversão ao entendimento daqueles que compreendem a profissão docente como sendo somente um conjunto de técnicas. Ao reconhecer como primordial o saber da experiência como meio para compreender quem são os professores ocorre uma inversão de princípios. O professor a partir daí é reconhecido como protagonista de sua profissionalidade, é reconhecida a sua autoria.

Na perspectiva de Therrien (2014), “a epistemologia estuda de modo crítico o método científico, as formas lógicas e os raciocí-

nios da ciência na elaboração dos postulados e das hipóteses sobre as quais os cientistas elaboram suas teorias [...]” (p. 7). Assim, os saberes se constituem como algo que foi construído no âmbito social e cultural da profissão, numa marcação espaçotemporal, podendo apresentar modificações com o passar do tempo, mas mantendo habilidades e aptidões relacionadas a uma profissão.

Tardif (2002), destacando a epistemologia da prática profissional, defende a importância do cotidiano nos saberes da profissão. Entendemos que os elementos constituintes da identidade não se desvinculam dos projetos sociopolíticos, dos processos de socialização e das práticas que permeiam seu trabalho.

Essa relação existente entre os universos individual e social imprime as características únicas de cada fazer docente. Em consonância com o entendimento de Farias *et al.* (2014), o professor, imerso na cultura escolar, tece este bordado que dá origem à identidade docente.

Através da ação interativa com as dimensões materiais e simbólicas da realidade social em que se encontra inserido, pelas experiências individuais e coletivas tecidas no mundo vivido, que o docente intervém de modo criativo e autocriativo em sua relação com os outros e com o universo do trabalho. Enfim ele exerce sua humanidade como ser de relações consigo (individualidade), com os outros (sociabilidade), e com o mundo em sua volta. (FARIAS *et al.*, 2014, p. 30)

O universo de desafios vividos matiza as múltiplas experiências de sua prática docente compondo um quadro de referência para atribuição do sentido e organização do seu modo de ser professor. Sendo assim, o profissional traz para a sua prática toda a bagagem que constitui o seu processo identitário, que é histórica, complexa e, sendo social, é, ao mesmo tempo, única.

Lopes (1999) afirma que “A identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado.” (p. 76). Esse processo de aquisição da identidade se articula ao pa-

pel social do professor em um dado contexto, e se apresenta também como lugar de lutas e conflitos, pois as determinações sociais e históricas são alvo de confrontos extremamente complexos que requerem a produção de justificção à sua recusa ou aceitação.

É nesse âmbito que o professor se reconhece como profissional do ensino. Sua identidade profissional, ao mesmo tempo em que o diferenciara, pois suas experiências são singulares, o tornara semelhante a um determinado grupo ao qual pertence, neste caso, os docentes.

Os estudos sobre a pessoa do professor revelam a produção de uma aprendizagem experiencial (SOUZA, 2006), na qual a memória do indivíduo contribui com forte carga para organizar a participação no mundo social. A capacidade de reflexão sobre suas próprias experiências possibilita ao professor orientar sua atuação, desenvolver uma consciência de si, de suas práticas e concretizar um projeto de vida tendo como foco a profissionalidade.

O professor em seu espaço de trabalho precisa tomar decisões continuamente, e em suas ações recorre a critérios de julgamento por meio dos quais se revela sua capacidade reflexiva, tornando manifesta uma determinada racionalidade. A partir dessa caracterização, concordamos com Therrien (1996) quando compreende o saber vinculado a uma determinada racionalidade como atividade que se desenvolve mediante raciocínio intelectual e se utiliza de uma lógica discursiva para legitimar uma ação.

O saber resulta de uma determinada prática e é dela que se alimenta para nutrir o ser humano. Na pesquisa científica que procura a análise e categorização desses saberes docentes, o objeto de nossas reflexões chama atenção para a docência como trabalho especializado que explicita os saberes de formação profissional, disciplinares, curriculares e de experiência.

Deixo então às professoras a tarefa de dizer, a partir de seus lugares sociais, quem são, hoje, os professores que ocupam a docência em nossa cidade.

Eu estou convencida que a aprendizagem cada um constrói a sua, agora, eu posso mediar, eu posso facilitar, eu posso ajudar. Então, para isso, eu tenho que compreender a aprendizagem ela é um processo eu tenho que acreditar no meu aluno eu tenho que conhecer meu aluno, compreender meu aluno. Essa semana saiu nas redes sociais uma criança que a direção ficou estimulando a agressividade dessa criança, numa escola e o menino quebrando as coisas e, depois, a diretora dizia que ia chamar a polícia e quanto mais ela dizia mais o menino quebrava as coisas, um menino de uns quatro anos. Apareceu, depois, uma mãe dizendo que aquele menino poderia ter déficit de atenção, ela dizendo que o filho dela tinha passado por quatro escolas particulares, ela chegou a espancar o filho tão desesperada porque o filho não respondia às exigências da escola. Quando ela encontrou uma professora que a professora disse: nós não vamos desistir do seu filho e ela sentiu nessa professora uma aliada e as duas juntas conseguiram construir, essa mulher dá um depoimento maravilhoso, mas a salvadora da pátria foi a professora com essas palavras: nós não vamos desistir do seu filho. (SOCORRO GUERREIRO)

Eu sempre digo que esse profissional é o mais preparado, mesmo porque ele é selecionado, não é qualquer pessoa, não é qualquer um, concurso ou seleção, então, ele é o melhor ele passa por uma seleção, que não é uma seleção fácil. Mas é um profissional também que ainda tem muitos desafios porque o que acontece dentro da sala de aula o chão da sala de aula da escola requer uma série outras situações e muitas vezes ele acaba sendo muitas outras coisas além do profissional da educação [...] e ele acaba se perdendo no caminho e não fazendo o papel que é de trabalhar a questão do conhecimento formal que é p isso que ele é o profissional. [...]. Eu tenho uma criança que um mês ela está aqui no outro mês ela volta porque mataram o irmão, porque fulano vendeu a droga e não pagou e esse menino ele vive migrando de um lado p outro. Esse professor tem que lidar com essas situações. [...] (CÍNTIA ALMEIDA)

As professoras falam sobre identidade docente a partir de suas experiências e, por isso, a descrição é visceral. Sendo assim, as

narrativas encontram eco nas pesquisas dos especialistas que vimos até aqui quando definem a formação da identidade como tendo origem na cultura docente, formação inicial e na experiência pessoal.

Considerações finais

As narrativas das professoras estão preñes de suas experiências, são trajetórias riquíssimas de lugares sociais conquistados com o seu trabalho, e merecem ouvidos sedentos que as escutem e compreendam as tarefas que executaram e executam até hoje. O eco desse trabalho desenvolvido pelas professoras reverbera na vida de cada uma das crianças que foi objeto de sua prática docente.

As escolas contemporâneas encontram um professor fragilizado pelo desprestígio da profissão e pela crescente precarização de seu trabalho. A sociedade brasileira e o planeta Terra, assolados pela covid-19, vivem momentos dramáticos neste começo de século XXI. A tomada de consciência de um país adoecido pela epidemia e pela corrupção deixa à mostra uma ferida aberta: a desigualdade social aprofundada por um governo autoritário e corrupto; corrupção entranhada, historicamente, nas bases fundantes da nação. Mais do que nunca o Brasil necessita de uma escola comprometida com as crianças e jovens, que possa lhes garantir um futuro diferente. Grande parte dessa tarefa diz respeito a uma escola relevante em seu contexto e, conseqüentemente, a professores comprometidos e com condições dignas de trabalho.

Dessa forma podemos caracterizar as duas profissionais: professoras Socorro Guerreiro e Cíntia Ramos. Profissionais comprometidas e com um profundo sentimento do sentido de sua responsabilidade. É essa interação entre o sujeito e suas experiências pessoais e profissionais que constrói a identidade docente, e é por isso que as narrativas de histórias de vida são tão preciosas para os estudos sobre formação, identidade e prática docente. O sentimento de pertencimento ao seu ofício desvela vidas que foram se

construindo ao lado de seus pares e no movimento de seu grupo social. São, portanto, essas dimensões que lhes permitem enxergar os impasses entre o profissional da Educação, a escola, a família e a sociedade

Vemos, portanto, diferentes trajetórias e relatos das nossas duas professoras Socorro e Cíntia. Suas formações também são diferentes e interferem nas suas práticas, mas a identidade docente as une numa mesma dinâmica do objeto de sua profissão: o trabalho docente junto a crianças.

O que parece ser a característica mais marcante do ensino hoje, sobretudo após a sua reorganização depois dos golpes que sofreu durante o regime militar, é a persistente concepção tradicional, apesar das tentativas de se conformar um ensino crítico, baseado em problemas e na divulgação da ciência.

As nossas duas professoras veem as dificuldades, mas não têm postura de queixosas, ou de vítimas. A identidade docente é o elo que as une e aos seus pares dando sentido ao que fazem, tendo o “chão da escola” como o campo de sua ação, onde tecem sua interferência no coletivo. Acreditam na Educação, principalmente a partir da prática do professor, na importância da escola, na difusão e democratização do conhecimento.

Se eu, como professora, conseguir aguçar, estimular o meu aluno ele vai me dar uma resposta. Se o que o professor está fazendo não tem um objetivo, não tem uma compreensão do que está fazendo, ele se perde. Foi a minha formação que me permitiu compreender o processo ensino aprendizagem, a graduação e a especialização. Rubem Alves e Paulo Freire são leituras que vieram por iniciativa própria. Eu me identifiquei com eles conheci dentro dos congressos, das palestras com esses dois teóricos. Todos dois são brasileiros, o Rubem Alves tem a parte poética, ele faz a gente sonhar e eu acredito muito que a gente tem que sonhar. (SOCORRO GUERREIRO)

No mundo contemporâneo, que tem o conhecimento como um dos principais valores, é urgente em nosso país que busquemos

formas de atrair os melhores profissionais para a atividade docente na Escola Básica. É imperativo que pessoas que realmente se identifiquem com o ofício do magistério estejam comprometidas com o desenvolvimento de uma escola e ensino relevante para a nossa criança, em seu lugar social, histórico e cultural, criando, assim, tecidos vivos, vidas que podem ser capazes não só de habitar, mas também de interferir em seus contextos como seus mestres. Construindo sonhos...

Referências

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, Regina Maria Gonçalves Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 61-82.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 27 ago. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3m-TBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.

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

THERRIEN, Jacques. Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade. *In*: MARKET, Werner (org.). **Trabalho, qualificação e politécnica**. Campinas: Papirus, 1996. p. 53-70.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 21, n. 74, p. 143-160, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5k4PWRZW6FwHFH-Vps6msyny/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2020.

THERRIEN, Jacques. Pedagogia: a definição de um campo profissional de conhecimento. *In*: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (org.). **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição**. Fortaleza: Editora UFC, 2005. p. 290-304. (Coleção Diálogos Intempestivos, 30).

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75/71>. Acesso em: 19 maio 2019.

THERRIEN, Jacques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 307-323. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

THERRIEN, Jacques. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE): A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade, 17., 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Uece, 2014.

DO QUÉBEC AO CEARÁ: A TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE UM MISSIONÁRIO DA EDUCAÇÃO

Américo Souza¹
Cristiano Therrien²

“Cada viajante abre seu caminho, não só quando desbrava o desconhecido, mas também quando redesenha o conhecido.” (IANNI, 2000, p. 15)

“Gente não nasce pronta e vai se gastando; gente nasce não pronta e vai se fazendo.” (CORTELLA, 2014, p. 64)

Introdução

Em sua vasta e importante obra, especialmente em *O processo civilizador* e *A sociedade dos indivíduos*, Norbert Elias retoma a ontológica discussão sobre a relação entre indivíduo e sociedade, subjetividade e estruturas sociais, numa busca por compreendê-la fora da velha armadilha determinista de tentar estabelecer qual tem primazia sobre a outra. A partir dos conceitos de *sociogênese* e *psicogênese*, Elias evidencia que indivíduo e sociedade são historicamente construídos e, portanto, relativos a tempos e espaços específicos, não comportando conceituações generalistas e atemporais. Segundo Elias, além de contextualizados, indivíduo e sociedade possuem existências interdependentes, podendo ser separados apenas numa perspectiva didático-conceitual. Dito de outra forma, o indivíduo não pode ser tomado isoladamente, nem a sociedade pode ser analisada de forma substantiva. A própria individualização faz parte de uma transformação social que ultrapassa o controle do indivíduo. O indivíduo só pode ser visto como ser

¹ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Professor Associado do Instituto de Humanidades. Doutor em História Social. americosouza@unilab.edu.br

² Université de Montréal. Professor Visitante na Université de Montréal. Doutor em Direito pela Université de Montréal. cristiano.therrien@umontreal.ca

socializado e a sociedade só existe como um conjunto de indivíduos (ELIAS, 1994a, 1994b).

Em seu livro *A miséria da teoria ou um planetário de erros*, em que faz dura e certa crítica ao estruturalismo althusseriano, o historiador inglês Edward Palmer Thompson formula o conceito de experiência, por meio do qual propõe romper com a ideia da superestrutura (cultura e sociedade) como mero reflexo da infraestrutura (relações de produção) e passar a compreender a realidade como construção forjada nas relações tensas e conflituosas, porém não hierarquizadas, entre condições objetivas e subjetivas da trajetória histórica de pessoas e coletividades (THOMPSON, 1982).

A partir das proposições de Elias e Thompson, compreende-se que indivíduo e sociedade somente existem como entes relacionais, codependentes, codeterminantes, pelo que estudos sobre a experiência humana supõem análises na e sobre a interface entre subjetividade e estrutura social. Nessa perspectiva, como bem observou Arfuch, a escrita biográfica guarda em si um potencial de ser vetor de reflexão sobre o tempo e sua dinâmica de mudanças e permanências (ARFUCH, 2010).

Em suas reflexões sobre os limites e possibilidades da biografia no campo historiográfico, Levi compreende que “Nenhum sistema normativo é suficientemente estruturado para eliminar qualquer possibilidade de escolha consciente, de manipulação, ou de interpretação das regras, de negociação.”. Nessa circunstância, o autor credita a importância da biografia à possibilidade que oferece de “[...] permitir uma descrição das normas e de seu funcionamento efetivo, [...] considerado não mais o resultado exclusivo de um desacordo entre regras e práticas, mas também de incoerências estruturais e inevitáveis entre as próprias normas, incoerências que autorizam a multiplicação e a diversificação das práticas [...]” (LEVI, 2006, p. 179).

Entender os sujeitos históricos é compreender suas experiências em sociedade, interpretar suas relações com as estruturas

do sistema cultural, social e político a que se vinculam. Para Levi, a biografia permite construir uma compreensão sobre a dinâmica entre dependência e liberdade, submissão e resistência, na interação entre um sujeito concreto e um sistema social específico, possibilitando ao biógrafo uma maior aproximação da complexidade que é a realidade humana. Por isso, é preciso estar atento à “[...] relação entre normas e práticas, indivíduo e grupo, entre determinismo e liberdade, ou, ainda, entre racionalidade absoluta e racionalidade limitada” (LEVI, 2006, p. 180).

A escrita biográfica deve ser compreendida e praticada como estratégia metodológica e narrativa que objetiva refletir sobre a relação entre indivíduo e sociedade, caracterizando-se como vetor de uma leitura do social (macro) por meio da abordagem da trajetória particular (micro) de um indivíduo.

Ao tomar a trajetória intelectual de Jacques Therrien como tema, este artigo passeia pelas últimas cinco décadas da história da educação brasileira, da qual ele foi e é, a um só tempo, ator e intérprete, buscando pontuar a complexa trama tecida entre escolhas pessoais e possibilidades objetivas que forma e transforma um educador.

Québec: religião, educação e ecletismo

Na página oficial do Québec na internet há um tópico denominado *Laïcité de l'État*, no qual se lê:

La loi adoptée le 16 juin 2019 par le Parlement du Québec, intitulée « Loi sur la laïcité de l'État », définit et consacre formellement la laïcité de l'État dans le cadre législatif actuel, notamment en fixant cette exigence dans la Charte québécoise des droits et libertés de la personne et en interdisant le port de signes religieux à certaines personnes en position d'autorité, y compris le personnel enseignant ainsi que les directrices et les directeurs des établissements primaires et secondaires publics.³ (QUÉBEC, 2019, grifos nossos)

3 Em livre tradução dos autores: “A lei adotada em 16 de junho de 2019 pelo

Reconhecido no mundo todo como lugar de uma sociedade tolerante e aberta a diferentes costumes, crenças e tradições, surpreende a muitos que apenas em 2019 o Québec tenha normatizado a condição laica de seu estado, bem como que essa não seja, ainda, uma questão inteiramente pacificada, a ponto de ter sido uma das bandeiras de campanha do primeiro-ministro François Legault, em 2018.

Para entender essa situação é preciso recuar no tempo e pôr foco no processo de colonização da região do atual estado do Québec e no papel nela desempenhado pela Igreja Católica.

Diversos registros históricos evidenciam que já nos primeiros anos do século XVI, navegadores franceses tiveram contato com o território do atual Québec e com os povos nativos que lá habitavam. A primeira incursão oficial da França ao norte do Novo Mundo se deu em 1524, sob o comando do navegador italiano Giovanni da Verrazzano. Após essa viagem inaugural outras ocorreram, em 1534, 1535 e 1541. Muito embora a viagem de 1534 tenha marcado a criação da Nova França (nome dado à reunião das possessões francesas na América do Norte), a ausência de uma fonte robusta de extração de riquezas, como almejava a Coroa francesa, fez com que o estabelecimento de um efetivo núcleo colonizador se desse apenas na transição para o século XVII (LACOURSIÈRE, 2005).

Então sob o comando do poderoso Cardeal de Richelieu, a Igreja Católica da França se tornou a maior beneficiária das doações de terra feitas por Luís XIII, como forma de estimular a colonização. Inimigo declarado da fé protestante e da Inglaterra, Richelieu buscou fazer da Nova França um bastião do catolicismo e da resistência à presença inglesa na América. Para isso patrocinou, por meio de um rentável acordo com a *Compagnie des Cent-Associés*, a ida

Parlamento de Québec, intitulada “Lei sobre o secularismo do estado”, define e consagra formalmente o secularismo do estado dentro do quadro legislativo atual, em particular estabelecendo esse requisito na Carta de Direitos Humanos e Liberdades de Québec e proibindo o uso de símbolos religiosos a certas pessoas em posições de autoridade, incluindo professores, bem como diretores de estabelecimentos públicos primários e secundários.” (QUÉBEC, 2019).

de dezenas de missionários agostinianos recoletos e jesuítas, a partir de 1632 (LACOURSIÈRE, 2005).

Muito embora não tenha conseguido barrar a expansão anglo-protestante que se apossou da maior parte das áreas de colonização não ibérica, a iniciativa de Richelieu fez do Québec um território no qual o catolicismo e o sentimento antibritânico foram hegemônicos por mais de três séculos, tempo em que não houve muita separação entre ações e interesses da Igreja e do Estado.

Quando Jacques Therrien nasceu, em 26 de maio de 1939, a província do Québec era uma “ilha” católica e francófila, cercada de todos os lados por protestantes e anglófilos. Sua cidade natal, a pequena *Saint-Patrice-de-Beaurivage*, no condado de *Lotbinière*, região de *Chaudière-Appalaches*, era um lócus exemplar desse contexto. Com uma população em torno de 646 habitantes (CANADA, 1933) à época, a vida em *Saint-Patrice* era delineada pela fé e pelos ritos católicos orientados a partir da paróquia que dava nome à cidade. A participação em missas, das quermesses e a pouca tolerância com os ausentes é uma das mais fortes lembranças que Therrien tem de sua infância.

O catolicismo também era muito presente no ambiente familiar. Seu pai, Philippe Therrien, tocava órgão e entoava cânticos gregorianos nas missas mais importantes do ano, sua mãe, Marie-Claire, era conhecida organizadora de eventos de arrecadação de fundos para ações missionárias e suas tias, Marie-Jeanne Mercier (irmã Patrícia) e Alice Therrien eram freiras.

A forte ligação com a cultura católica é um dos elementos basilares da formação de Jacques Therrien como indivíduo e intelectual. “No Québec em que que cresci a Igreja era o filtro pelo qual passava tudo o que conhecíamos da vida.”⁴, ponderou em entrevista, falando sobre sua infância e juventude.

Uma das searas em que a cultura católica se fazia mais forte era na Educação. Até a década de 1960, a quase totalidade das es-

⁴ Entrevista concedida aos autores deste ensaio em 25 de janeiro de 2021.

colas do Québec era vinculada à Igreja e o corpo docente formado quase que exclusivamente por padres e freiras. Foi em instituições católicas que Jacques Therrien e seus três irmãos mais novos fizeram toda a formação escolar.

Nessas instituições era praticada uma educação inspirada pelo *Ratio Studiorum*, manual didático jesuítico do século XVI, cujo foco estava na alfabetização, iniciação musical, estudos dos idiomas e das literaturas grega e latina clássicas, princípios da moral e da ética cristãs e rudimentos de Ciências da Natureza e Matemática. Foi nessas escolas, em especial no *Collège de Lévis*, internato diocesano em que fez o secundário, que Therrien teve o primeiro contato com a Filosofia, campo que era o foco dos dois anos finais do então chamado Curso Clássico, no qual ele iniciaria tempos depois a sua vida acadêmica e ao qual até hoje se mantém umbilicalmente ligado. No anuário escolar da turma de 1960, Jacques é definido como “[...] *un grand jeune homme, d'un air un peu sévère, qui marché à la course et qui court em marchant, c'est Jacques, le philosophe affair*”⁵ (COLLÈGE DE LÉVIS, 1960, p. 6).

Durante o seu último ano escolar, Jacques precisou resolver a grande questão que até hoje aflige todos os jovens nesse tempo: o que fazer depois da escola? Em sua mente duas possibilidades se digladiavam. De um lado o curso de Direito e uma futura carreira como advogado, quiçá magistrado, de outro o seminário jesuítico e uma vida dedicada ao sacerdócio. Prevaleceu o apelo da fé e o desejo de desbravar o mundo como missionário, como fizera sua tia Alice, que por 12 anos foi missionária nas Antilhas. Em setembro de 1960, com 21 anos, Jacques ingressou no noviciado jesuítico do *Séminaire de Saint-Jérôme*, no qual ficou por dois anos.

O tempo em *Saint-Jérôme* foi muito importante para o seu amadurecimento intelectual. A severa disciplina e a prática de lon-

⁵ Em livre tradução dos autores: “[...] um jovem alto, com cara de sério, sempre correndo de um lado para o outro, é Jacques, o filósofo ocupado” (COLLÈGE DE LÉVIS, 1960, p. 6).

gos períodos de meditação, no seminário ou em caminhadas pelo campo, deram-lhe as ferramentas para o desenvolvimento de uma metodologia monástica de estudo e uma aguçada capacidade de observação do mundo ao seu redor. A vida comunitária foi outra experiência importante, como se percebe em seu relato: “No noviciado eu nunca estava sozinho, mesmo nos momentos de meditação, nos retiros espirituais, em que devíamos observar o silêncio, havia sempre dois ou três outros comigo. Isso me ajudou a compreender que o aprendizado é sempre uma ação coletiva, ninguém aprende, nem ensina nada sozinho.”⁶.

Concluídos os primeiros anos de noviciado, e ainda como parte de sua formação para se tornar padre, Jacques foi cursar o mestrado em Filosofia na *Université de Montréal*. Era 1962, tempo de muitas mudanças na Igreja Católica, oriundas do Concílio Vaticano II, e fora dela, em que ganhavam força os movimentos de luta pelos direitos civis e de contracultura. Foi também a sua primeira experiência na cidade grande.

O Québec vivia, então, o início da *Révolution Tranquille*, grande transformação sociocultural que ocorreu ao longo da década de 1960, sob a égide da implantação do Estado de bem-estar social e um gradativo processo de distanciamento entre a Igreja Católica e o Estado, com foco na formulação e implementação de um amplo e vigoroso sistema público de educação, que retirou do clero a hegemonia sobre o ensino escolar e universitário.

Ainda que tenha deixado o Canadá bem antes de esse movimento se consolidar e apresentar seus primeiros resultados, Jacques flertou com esses ventos de modernização política e cultural, como evidência o tema escolhido para sua dissertação, defendida em 1964 com o título *Les relations interpersonnelles dans le développement de la personnalité chez A. Maslow*. O psicólogo estadunidense Abraham Maslow foi um dos idealizadores da Psicologia Humanista, que nasceu da recusa ao enfoque behaviorista, hegemônico no mundo ocidental na primeira metade do século XX. A abordagem humanizadora da psi-

⁶ Entrevista concedida aos autores deste ensaio em 25 de fevereiro de 2021.

quê apresentada por Maslow seduziu o jovem filósofo Therrien com sua proposta de compreensão do homem como detentor de liberdade de escolha. O estudo da obra de Maslow plantou em Therrien uma semente de desconfiança crítica sobre correntes de pensamento herméticas e deterministas, que germinou e se desenvolveu ao longo de seu trabalho como missionário, pensador e educador, no Brasil.

Ao mesmo tempo em que enfatiza a força do catolicismo na sua infância e juventude e a importância da formação escolar e acadêmica que recebeu, Jacques faz questão de indicar outros elementos formadores de si. Evidenciar que a formação intelectual é algo que se faz para além dos ambientes formais de Educação foi uma preocupação dele em todas as entrevistas que nos concedeu. Parte dessa compreensão o seu entusiasmo pelo conceito de bricolagem, que é um dos alicerces de sua reflexão sobre a formação humana numa perspectiva holística. Em suas palavras:

[...] a concepção da bricolagem científica abre espaços para se refletir o ser humano e suas relações em uma totalidade mais ampla, como alguém que vive, constitui e se reconstitui em espaços situados, entendendo ainda que a história de vida dos sujeitos e os contextos em que eles estão inseridos interferem substancialmente em todos os elementos da pesquisa. (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 980)

Um desses elementos, ou espaços de formação não escolar que contribuiu para sua formação vincula-se ao intenso movimento que havia no entorno do trabalho do pai. *Monsieur* Philippe Therrien era comerciante, seu *Magazin General*, que herdara do pai, era o mais importante comércio da pequena Saint-Patrice. Era lá que muitos compravam as mercadorias de que precisavam, da banha de porco à caixa de pregos, recebiam e enviavam suas correspondências, pois lá funcionava o posto local dos correios e recebiam o *Action Catholique*, jornal diário editado pela Diocese da cidade de Québec, de 1915 a 1962, que era a principal fonte de informação dos habitantes locais sobre o mundo de fora.

O *Magazin General* funcionava como ponto de encontro, aonde se ia não apenas para comprar ou usar o correio, mas também para travar acaloradas conversas, por vezes inflamados discursos, sobre política, economia, religião, tudo ao alcance dos olhos e ouvidos do pequeno Jacques, que se mostrava desde cedo muito curioso.

Foi justo essa curiosidade que o levou a ingressar nos escoteiros aos nove anos, em 1948, e permanecer na tropa até 1951. As aventuras nos acampamentos de verão nas florestas das encostas das montanhas *Notre-Dame*, na cordilheira dos Apalaches, são definidas por Jacques como experiências de descobertas muito ricas sobre a natureza e sobre si mesmo, especialmente sobre a coragem não como ausência de medo, mas como a força para superá-lo. Em muitos momentos da sua vida, quando se viu diante de decisões difíceis entre a luta por justiça social e o conformismo, essa foi lição muito valiosa. Não por acaso recebeu dos colegas de escotismo a alcunha de Leão Sereno.

A música – tocava órgão, flauta, clarinete e violão, e chegou a participar de uma banda de jazz – e os esportes, especialmente o hóquei, em que atuava como defensor, são outros elementos que Jacques Therrien entende como fundantes de sua personalidade e norteadores de sua trajetória intelectual. Foram as experiências como músico e desportista amador que o ajudaram a compreender a importância da ação coletiva e a improdutividade do esforço para compreender os seres humanos isoladamente, em especial quando se pensa em educação. É dessa compreensão, amadurecida ao longo dos anos e dos estudos, que resulta sua compreensão da práxis educativa:

[...] uma práxis de um sujeito transformador (o professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), em que a produção de saberes e significados caracteriza e direciona o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social (THERRIEN, 2006, p. 298).

A performance de uma banda de jazz, ou de um time de hóquei, assim como de uma ação educativa, depende das possibilidades e competências interacionais dos sujeitos envolvidos.

Nas entrevistas que concedeu para elaboração deste ensaio biográfico, Jacques Therrien fez questão de marcar que é na pluralidade das experiências, na diversidade da trajetória percorrida na infância e juventude que está boa parte da matéria-prima que conformou seu pensamento e sua produção intelectual. Por isso, instigado a definir numa palavra sua vida no Canadá, não vacila em responder: eclética. E esclarece: “Movido pela curiosidade sobre as coisas eu procurei interagir com tudo que estava ao meu alcance, esse espírito curioso e eclético foi fundamental para mim, como pessoa e como pesquisador.”⁷.

Brasil: militância, rebeldia e o despertar do educador

Após a conclusão do curso de Mestrado, Jacques Therrien retornou à pequena Saint-Patrice para rever a família, descansar por uns dias e se despedir. Motivado pela curiosidade que acomete a todos nós na juventude, instigado pela ordem jesuítica e espelhado no exemplo da tia, decidira abraçar a vida missionária e deixar o Canadá.

Na época os jesuítas canadenses possuíam três frentes missionárias no exterior: China, República Dominicana e Brasil. A China ficava muito distante e o idioma lhe parecia particularmente desafiador, na República Dominicana já estava uma representante da família, assim o Brasil, uma terra desconhecida, mas não tão distante, e uma língua diferente, mas de origem latina, como o francês, pareceu-lhe a melhor escolha.

Após uma viagem de 12 dias, que incluiu breves passagens por Nova York, Miami, Santo Domingo e Caracas, o jovem missionário de 25 anos enfim chegou ao Brasil, em Belém, na noite do dia 6 de setembro de 1964, ano em que o país vivera um golpe militar,

⁷ Entrevista concedida aos autores deste ensaio em 25 de fevereiro de 2021.

que inaugurou uma ditadura que perdurou por 21 anos. No dia 7 assistiu à parada militar em alusão à independência de Portugal e à noite embarcou para Recife, sede da missão jesuítica no Nordeste, aonde chegou no final da manhã do dia 8.

Ao longo de toda a viagem, a verve do pesquisador curioso que conhecemos se fez presente por meio de minuciosos registros que fez sobre as experiências vividas durante o trajeto, como o primeiro passeio de metrô e a imponência do prédio da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, e a visita ao túmulo de Cristóvão Colombo em Santo Domingo⁸. Parte deles foi reunida em uma carta escrita para a família em 30 de setembro, a primeira desde que chegara ao Brasil, na qual externa suas primeiras impressões sobre o novo lar.

Après une brève escale de nuit à Caracas au Vénézuéla, notre avion nous déposait à Belém, Brésil. Il était 4 heures du matin, le dimanche 6 septembre. Enfin cette terre dont nous rêvions depuis si longtemps! Que mystères nous semblaient cachés dans cette nuit noire et humide Belém. Mystères d'un autre pays, d'un autre peuple, d'une autre mentalité, d'une autre langue... mystères que nous espérons percevoir un jour. [...]

Notre voyage un peu mouvementé n'a pas été simple aventure que repose at que l'on oublie. Il fut une expérience profonde que nous permit de voir où nous allions, de mieux connaître le milieu nouveau où nous étions introduits. Nous n'avons pas visité tout le Sud, mais nous savons par expérience maintenant qu'il est une terre immense qui a soif de justice, de liberté, de vraie vie humaine. La vit de un peuple immense lui aussi, plein de bonne volonté; peuple que a soif de Dieu, "come une terre altérée, sèche, aspirant après l'eau vive".⁹

⁸ Espanha e República Dominicana reclamam a condição de portador dos restos mortais do navegador genovês Cristóvão Colombo, falecido em 1506. As pesquisas realizadas até o momento não conseguiram dirimir plenamente a dúvida.

⁹ Em livre tradução para o português: “Após uma breve noite em Caracas, Venezuela, nosso avião nos deixou em Belém, Brasil. Eram 4 da manhã de domingo, 6 de setembro. Finalmente esta terra com a qual sonhamos por tanto tempo. Quantos mistérios nos pareciam escondidos nesta noite escura e úmida de Belém. Mistérios de outro país, de outro povo, de outra mentalidade, de outra língua... mistério que esperamos desvendar um dia. [...] Nossa jornada um

Dedicar-se à compreensão dos mistérios da configuração social e da mentalidade brasileira foi a tarefa a que Jacques Therrien se dedicou pelos 57 anos seguintes, tendo a educação como esteio dessa jornada.

Em Recife conheceu o padre Bernard Bourrassa, que realizava importante trabalho assistencial junto à população pobre que vivia nas favelas dos manguezais. Foi seu primeiro contato com a realidade da pobreza que acometia a maior parte da população brasileira. Essa experiência teve grande importância nos rumos que a vida de Therrien tomou no Brasil. Em entrevista concedida em 25 de fevereiro de 2021, ponderou que:

Eu visitava bastante o padre Bourrassa. Ele não morava com os outros jesuítas, fez uma casa para ele no mangue, na favela, para poder trabalhar com os mais pobres que viviam lá. [...] Acompanhar o trabalho de Bourrassa me despertou, fez ver que além de amparo espiritual as pessoas pobres precisam de apoio social para mudar aquela realidade tão triste.

Em 1965, o noviço Therrien recebeu sua primeira designação formal como missionário jesuíta no Brasil, foi enviado ao Colégio Santo Inácio da cidade de Fortaleza, capital do Ceará. Ali atuou como professor de francês e também como preceptor dos estudantes em regime de internato. Sua permanência deveria ter sido de dois anos, porém, considerado pouco ortodoxo – recusava-se a usar batina fora do colégio, levava os estudantes para passeios considerados inadequados (praia, cinema, etc.) –, foi enviado para São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, para o curso de Teologia e concluir sua formação como padre, já no ano seguinte.

tanto agitada não foi uma simples aventura que descansa e é esquecida. Foi uma experiência profunda que nos permitiu ver para onde estávamos indo, conhecer melhor a nova mistura de água onde fomos apresentados. Não visitamos todo o Sul, mas sabemos por experiência agora que existe uma imensa terra sedenta de justiça, de liberdade, de verdadeira vida humana. A vida de um grande povo também, cheio de boa vontade; pessoas sedentas de Deus, ‘como uma terra seca e sedenta, que ansia por água viva’”.

O Jacques Therrien que chega ao Seminário Central, em São Leopoldo (hoje parte da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos), em fevereiro de 1966, já trazia consigo muitos questionamentos e desejo de fazer algo de concreto contra a desigualdade social brasileira, que entre outras causas atribuía, em grande parte, ao pouco acesso e à baixa qualidade da Educação ofertada aos mais pobres.

Therrien concluiu o curso de Teologia em agosto de 1968 e em dezembro viajou ao Canadá, para realizar a cerimônia de ordenação como padre na igreja da sua cidade natal. Retornou ao Brasil em janeiro de 1969 e foi admitido como professor de Filosofia do Colégio Anchieta de Porto Alegre.

Ao longo do tempo em que viveu no Rio Grande do Sul, Therrien se envolveu com diversos movimentos sociais de jovens ligados à Igreja Católica que se manifestavam contra o regime militar brasileiro: Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), entre outros. Foi neles que teve o primeiro contato com os escritos de Paulo Freire.

Eu conheci a obra de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, nos movimentos de juventude da Igreja. Foi importante porque me ajudou a entender e a organizar o sentimento de inquietude que eu tinha com a educação tradicional e deixou mais claro o poder transformador que pode ter a educação na vida das pessoas.¹⁰

Freire (2007) consolidou nele a compreensão de que o mundo é dividido entre opressores e oprimidos e de que é falsa a premissa de que aos educadores pertence todo o saber e os alunos são tábula rasa, bem como lhe deu a certeza de que sociedade e cultura precisam ser reconstruídas pelo diálogo humanizante e libertador, que nos aproxime da realidade mais justa.

A partir dessas primeiras leituras o pensamento freiriano se fez pilar e bússola do saber-fazer intelectual e político de Jacques Therrien. Os diversos outros autores, conceitos e ideias com os

¹⁰ Entrevista concedida aos autores deste ensaio em 2 de março de 2021.

quais travou conhecimento ao longo de sua vida acadêmica foram postos em diálogo com a compreensão de educação como práxis, conforme formulada por Freire (2007).

O intenso envolvimento com movimentos progressistas que lutavam contra a ditadura militar e a favor de uma educação libertária levaram Therrien a ser monitorado pelo regime e a se indispor com a cúpula da Ordem Jesuíta no Brasil. Após alguns embates, ele optou por deixar o sacerdócio no final do ano de 1970.

No início de 1971, mudou-se para o Rio de Janeiro e ingressou na Universidade Santa Úrsula (USU) para fazer o Curso de Curta Duração em Pedagogia, que concluiu no final de 1972. Para garantir o sustento enquanto estudava, atuou como professor particular de francês e como assistente de pesquisa do Departamento de Estudos e Pesquisas da extinta Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem).

Em 1974, já casado e pai, recebeu do Departamento de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a oferta de uma bolsa de pós-graduação do programa do Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (MEC/Usaid), acordo entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos da América (EUA) para formação de quadros para a educação.

Como o programa exigia que ele fizesse a pós-graduação nos EUA, consultou os amigos André Haguette e Yves Chaloult, que já estudavam lá, e eles o aconselharam a ir para a Cornell University. Após algumas dificuldades das autoridades brasileiras para que deixasse o país, pois era visto como suspeito de atividade subversiva, chegou com a família ao campus da Cornell em Ithaca, Estado de Nova York, em julho de 1975, sendo acolhido pelo professor Robert Bruce, que orientou seus estudos de Mestrado (1976) e Doutorado (1979), nos quais desenvolveu estudos sobre políticas de fomento à pesquisa em Educação no Brasil.

Defendida a tese, tornou-se professor visitante da Universidade Federal do Ceará (UFC), em julho de 1979, sendo efetivado por concurso em 1980.

Jacques Therrien foi professor da UFC por 30 anos, trabalhando nos cursos de graduação, mestrado e doutorado em Pedagogia, participando da formação de aproximadamente 1300 graduados e atuando como orientador de 26 mestres e 22 doutores. Nesse período desempenhou, entre outras, as funções de Coordenador do Programa de Pós-Graduação (1994-1998) e Diretor da Faculdade de Educação (1999-2003) e fez pós-doutorado na Université Laval (1992) e na Universitat de València (2007).

Foi como professor da UFC que Therrien teve contato com outro pensador que ocupa um lugar importante em suas reflexões sobre educação: Jürgen Habermas. Ao longo da vida, Therrien deparara algumas vezes com o pensamento de Habermas por vias indiretas, em citações de livros e trabalhos acadêmicos que lera, mas foi apenas no início da década de 1990 que, instigado pelo colega alemão Werner Market, que à época estava assessorando universidades no Rio de Janeiro, iniciou seus estudos sobre o criador da teoria da razão comunicativa e nunca mais parou.

Em Habermas encontrou uma proposta de reconstrução da razão, de fé na realização dos princípios e valores positivos da modernidade, que apresentava como possível uma verdadeira emancipação do sujeito por meio da comunicação e do consenso construídos coletivamente. Therrien percebeu que, se não apontava um caminho novo, o pensamento de Habermas indicava uma nova forma de caminhar, um jeito novo de fazer a razão andar ao lado da humanidade.

Esse novo modo de conceber e praticar a racionalidade moderna na perspectiva da emancipação permitiu a Therrien ver em Habermas inúmeras possibilidades de diálogo com o pensamento de Freire (2007), com quem aprendera que o trabalho pedagógico precisa ter como finalidade a emancipação dos educandos. Ademais, encontrou na obra de Habermas a possibilidade de conceber e operar uma epistemologia da prática, que permite ao professor realizar a práxis educativa como compreensão do saber-fazer (THERRIEN; SOUSA, 2000).

Após aposentar-se como professor da UFC, em 2009, atuou como Pró-Reitor de Graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) por dois anos e ingressou no corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no qual atua até hoje. Publicou mais de 40 textos entre artigos e livros.

Considerações finais

Em sua longa carreira, Jacques Therrien tem dado importantes contribuições para a formação de professores no Brasil, em especial no Ceará, bem como para o desenvolvimento do saber-fazer das pesquisas em educação.

Suas reflexões foram e são fundamentais para a construção de sólidas pontes que aproximam os conceitos de dialogicidade de Paulo Freire e de ação comunicativa de Jürgen Habermas, evidenciando pontos de convergência de ideias e apontando possibilidades de o saber-fazer educativo ser reinventado a partir da ação comunicativa e da ação dialógica. Therrien nos ensina que somados, Habermas e Freire nos oferecem incomum e eficiente arcabouço conceitual para pensarmos e construirmos uma escola efetivamente para todos e com todos, onde reine o princípio da solidariedade, no lugar da competitividade e da individualidade, lançando as bases para que o ensino se faça na perspectiva de que educadores e educandos aprendam e ensinem ao mesmo tempo, construindo juntos conteúdo e experiências formativas efetivamente democráticas e que lhes permitam articular ações de compreensão-transformação da realidade que compartilham.

Em sua carreira, pesquisa e ação caminharam juntas na perspectiva da superação das desigualdades e isso o levou à reflexão sobre o lugar e a força da racionalidade instrumental na estruturação de modelo educacional que alimenta e reproduz essas desigualdades.

A busca de um novo tipo de racionalidade, capaz de sustentar uma nova educação o levou a Habermas, que, embora não foque diretamente na educação, é uma das mais importantes referências filosóficas dedicadas à crítica da razão instrumental e, o mais importante, propõe uma forma de redimensionar a própria ideia de razão de modo a torná-la o ponto de partida, a base sobre a qual um mundo estruturalmente e efetivamente democrático seja possível (HABERMAS, 2002).

Em seu provocativo livro *Enigmas da modernidade-mundo*, Ianni afirma que:

Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as, como recriando-as [...] Por toda a história das Ciências Humanas, os principais autores têm sido viajantes ocasionais ou permanentes. Suas viagens podem ser reais ou imaginárias, mas sempre exercem alguma influência nos tipos de materiais com que trabalham e nas diferentes interpretações que formulam. (2000, p. 13-15)

Ao longo de sua longa vida, Jacques Therrien tem sido mais que tudo um viajante. Um inquieto e eclético viajante que percorreu não apenas distâncias físicas, mas também intelectuais e simbólicas. Como professor e teórico da Educação, seu trabalho parte dos sonhos humanistas, passa pela doutrina cristã jesuítica, o código de ética e coragem dos escoteiros, cresce nos movimentos sociais e amadurece no diálogo entre Freire e Habermas, sempre perseguindo caminhos que levem a uma experiência educacional mais democrática e solidária. Crendo que a educação deve se pautar pela possibilidade e pela utopia.

A partir de suas viagens, Jacques Therrien redesenha o conhecido e nos desafia a fazer da vida uma aventura cuja recompensa está em saber valorizar cada experiência como momento de construção de conhecimento.

Referências

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

CANADA. Dominion Bureau of Statistics. Library and Archives Canada. *Seventh census of Canada, 1931*: volume II: publication by areas. Ottawa: J. O. Patenaude, 1933. Disponível em: https://publications.gc.ca/collections/collection_2017/statcan/CS98-1931-2.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

COLLÈGE DE LÉVIS. *Annuaire du classe 1960*. Lévis: Collège de Lévis, 1960. Mimeografado.

CORTELLA, Mario Sergio. **Pensatas pedagógicas**: nós e a escola: agonias e alegrias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994a.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LACOURSIÈRE, Jacques. **Histoire du Québec: des origines à nos jours**. Montréal: Nouveau Monde, 2005.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 167-182.

QUÉBEC. **Gouvernement. Politiques et orientations**. *Laïcité de l'État: à propos de la Loi sur la laïcité de l'État*. 2019. Disponível em: <https://www.Québec.ca/gouvernement/politiques-orientations/laicite-etat/a-propos-loi-laicite>. Acesso em: 10 fev. 2021.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas *et al.* Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 966-983, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/Lm5MCLHGmLMhNs_GTdBTkrWG/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

THERRIEN, Jacques; SOUZA, Angela T. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. *In*: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (org.). **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000. p. 111-126. (Coleção Outros Diálogos).

THERRIEN, Jacques. De alguns princípios da pedagogia e os impasses na definição desse campo de saber profissional. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE): Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 13., 2006, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2006. v. 1. (CD-ROM).

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

CAMINHOS ACADÊMICOS ENTRECruzADOS: SOBRE ORIENTAÇÃO, PESQUISA E TRABALHO CONJUNTO

Ana Maria Iorio Dias¹

Introdução

Em 28 de janeiro recebo um e-mail do professor Felipe Barroso, com indicação da professora e amiga Sílvia Nóbrega-Therrien, anunciando que estavam organizando uma obra coletiva em homenagem ao professor Jacques Therrien e convidando-me para integrá-la. Feliz e honrada, aceitei... Um convite, para mim, sempre expressa confiança, e eu não podia deixar de participar, pois o professor Jacques, além de parceiro acadêmico de longas datas, também representa o orientador de Doutorado que muitos gostariam de ter: amigo de todas as horas. Mas nem de longe eu imaginava o quão difícil seria escrever essa homenagem!

Não por falta do que dizer ou de merecimento do homenageado — ao contrário! —, exatamente pela abundância, nos dois sentidos, intuí que tudo o que eu escrevesse não conseguiria representar adequadamente os sentimentos e a relevância desse gesto de respeito e consagração.

A relação que se estabeleceu entre aquele educador e esta educanda sempre foi, como se espera que seja, alicerçada pelo princípio do aprendizado mútuo. Nesse sentido, compreendi a ética como elemento essencial na prática educativa — somos seres histórico-sociais e, portanto, inserimo-nos no contexto educativo pautados pela ética, respeitando os conhecimentos e as habilidades de cada um. Somos seres políticos, não no sentido dessa “politicagem”

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação (Faced). Professora Associada 4 (aposentada). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com pós-doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). ana.iorio@yahoo.com.br

que conhecemos, mas na concepção da origem do termo — de cuidar da pólis (cidade), ou seja, das pessoas, da sociedade, do meio ambiente...

Com base nesses ensinamentos, procurei não me limitar a transmitir conteúdos, dedicando-me, ao invés e sobretudo, a ensinar a pensar/refletir criticamente, pois pensar de maneira adequada permite que nos coloquemos como sujeitos históricos, de modo a nos conhecermos e conhecermos o mundo em que nos inserimos, intervindo sobre esse mundo, sobre a nossa realidade — aprende-se a partir dos conhecimentos existentes e daqueles que serão ressignificados mais adiante. Ensinar é, portanto, buscar, indagar, constatar, intervir, educar. A verdadeira aprendizagem é aquela que nos transforma, ou seja, aquela em que os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tais sujeitos tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, sempre inacabados, para uma nova reconstrução.

Os artigos, os livros publicados ou distribuídos em sala de aula ou em grupos de estudos e pesquisas, com base na concepção teórica traçada pelo professor Jacques, foram relevantes para a fundamentação de que necessitava para o exercício docente com os estudantes, complementando a minha formação em Educação, Ensino, Currículo e Formação Docente, além de abrir espaço para novas leituras na área. A admiração intelectual foi se consolidando, alimentada por produções acadêmicas coerentes, consistentes e de grande significado/relevância teórica, metodológica e prática.

A experiência vivenciada em cargos de direção e na Pró-Reitoria de Graduação, e o convívio com o tema Educação Superior em diferentes Instituições de Educação Superior em mim despertaram uma paixão pelo estudo e pela pesquisa em relação a essa temática. O professor Jacques, nesse mesmo período, também produziu uma série de publicações sobre o assunto, proporcionando reflexões e contribuições extremamente relevantes, em busca do significado do ser docente na Educação Superior e em direção a

uma profissionalidade, a um profissionalismo, a uma profissionalização, ou seja, em direção a um desenvolvimento profissional do docente das IES.

Sinto-me honrada em ter podido participar das sessões de estudo e de discussão, de pesquisa e de orientação – verdadeiras lições de vida! –, e de tê-lo como companheiro na organização e elaboração de livros.

Posso afirmar, seguramente, que toda essa experiência foi significativa e formadora, permitindo meu amadurecimento como pesquisadora, educadora e como pessoa. Ressalto, além da competência e da disponibilidade, em todos os sentidos, o clima acadêmico de alto nível que o professor Jacques proporciona a seus orientandos, amigos e simpatizantes.

Este artigo-ensaio apresenta os principais fatos e eventos de natureza acadêmica após anos de convivência com o mestre (na acepção plena da palavra) Jacques Therrien e procura analisar/interpretar e divulgar as minhas vivências como aluna, orientanda, companheira de gestão e de ações acadêmicas ao longo do período em que atuei na Educação Superior. O texto está estruturado da seguinte forma: *introdução*, na qual procuro situar a origem e o desenvolvimento desta homenagem (se é que posso dizer assim); uma primeira subseção, *Ser aluna e ser professora orientadora: o ensino, a pesquisa e a extensão*, em que desenvolvo o período desde quando fui aluna, passando por orientanda e me constituindo professora, pesquisadora e orientadora, e os anos de aprendizagem de estratégias e abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em Educação (eu, oriunda da graduação em Psicologia); uma segunda subseção, *Trabalho conjunto: gestão democrática, multirreferencialidade e bricolagem*, em que aponto os principais momentos de convivência e aprendizagem em cargos administrativos, e o período de orientação a mestrandos e doutorandos, utilizando referenciais adaptados e adotados pelo professor Jacques Therrien que fundamentaram inúmeras outras pesquisas. As *considerações finais*

representam o coroamento desta homenagem, ainda que simples, mas desenvolvida com razão e emoção. Segue, agora, um convite à leitura – espero que gostem.

Ser aluna e ser professora/orientadora: o ensino, a pesquisa e a extensão

Antes de ser professora, como todos nós, fui aluna. Na graduação, aluna do Curso de Psicologia, no qual queria optar (como optei) pela área de Psicologia Escolar – fui a primeira psicóloga escolar em Fortaleza, formada pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Como aluna de graduação, ia à Faculdade de Educação assistir a aulas que complementaríamos a minha opção pela escola, pela Educação. Nessa época, conheci o projeto de pesquisa e extensão denominado *Edurural*, do qual o professor Jacques Therrien fazia parte. Esse projeto fez despertar a minha paixão pela Educação, notadamente por Educação Popular.

Desempenhei a função de psicóloga escolar até fazer a seleção para o Mestrado em Educação. Nesse momento, pude ter contato maior com as teorias da Educação, com a Didática, com a Alfabetização (de crianças e de adultos), entre outras, encaminhando-me também para o encontro da Educação com os Estudos Linguísticos. Fui orientanda da professora Lúcia Dallago, muito querida, que me incentivou a prosseguir nessa área. Tive a felicidade de ter também, na banca de defesa da dissertação, os professores Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno. Esses três têm residência fixa em meu coração! Desse encontro, ficou a lição maior da sistemática busca pelo conhecimento, uma constante na profissão docente, pondo sempre em questão os saberes cristalizados, o senso comum e a forma como se percebe a profissão docente e suas implicações políticas e pedagógicas.

Nesse período, o professor Jacques Therrien desenvolveu uma abordagem metodológica muito interessante, o chamado “V

epistemológico” (vê epistemológico²), contendo os elementos básicos do processo de investigação: no encontro dos vértices temos o “evento observado”; no lado esquerdo do “V” situam-se os elementos que dão suporte teórico e referencial à abordagem. Envolvem filosofia/ideologia subjacente; teorias referenciadas; área temática; questão básica; objetivos/hipóteses; conceitos; variáveis/categorias; estratégias/procedimentos. Todos esses elementos desembocariam no “evento observado”, no lado direito do “V”. Partindo do “evento observado” temos os elementos que levariam à dimensão processual/factual: registro de eventos/instrumentos; organização dos dados, categorias e tabelas; análise dos dados, descrições, explicações; conclusões cognitivas/empíricas; conclusões valorativas/práxis. Essa forma de analisar e interpretar inspirou muitos trabalhos de pesquisa na época.

Após a defesa da dissertação, surgiu uma grande oportunidade: fiz concurso para o Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação (Faced) da UFC, para a área de Ensino Fundamental: Alfabetização de Crianças. Fui responsável pela criação do primeiro programa da disciplina *Ensino da Linguagem* nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhando *Didática, Oralidade, Leitura e Escrita*, além de *Estágio Supervisionado* na graduação até os dias de minha aposentadoria.

Ingressei no Doutorado e novamente me descubro orientanda... dessa feita do professor Jacques Therrien. Nesse período, compartilhamos estudos sobre discurso, hipertexto, entrevista explicativa, pesquisa participante... O orientador é também um contador de histórias, de experiências, de saberes e de vivências (bem-sucedidas ou não), e o professor Jacques o fazia (faz ainda) com maestria!

A cada sessão de orientação ele tinha sempre um livro, um artigo, um periódico, cuja leitura indicava, sempre relacionados à temática escolhida naquele momento (fosse um trecho ou um ca-

² Disponível em nota de aula.

pítulo da tese). Veio desses diálogos a opção pela metodologia de pesquisa de cunho participante: há grande quantidade de livros/manuais que abordam metodologia de pesquisa, mas nada supera a experiência de ser pesquisadora, criadora, autora criativa dos passos a seguir na condução metodológica de uma pesquisa. Além disso, nessa época fui apresentada pelo professor Jacques aos pesquisadores Alain Coulon e Pierre Vermersch.

O pesquisador francês Coulon (1995a, 1995b) introduziu-me nos estudos sobre Etnometodologia aplicada à Educação. A inovação dessa linha de pesquisa consistia em estabelecer relação entre os níveis micro e macro da análise sociológica, pela imersão do pesquisador no contato direto e na interlocução na vida cotidiana dos atores sociais pesquisados, numa tentativa de compreender os sentidos que atribuem a suas próprias ações, por meio de uma ação reflexiva e interpretativa. Esses estudos, inspirados principalmente em Garfinkel (1984), possibilitaram o desenvolvimento de estudos, na Educação Superior, com novas categorias de análise (sobretudo de *afiliação*), das políticas afirmativas e observatórias da vida estudantil em diferentes universidades.

Após a leitura do livro de Vermersch (1994), tornei-me uma fã da entrevista explicitativa. Nela o entrevistador atua ativamente para auxiliar o entrevistado a (re)viver/evocar uma experiência, descrevendo-a da forma como foi sentida (não apenas como representação ou reconstrução), numa introspecção detalhada de uma ação guiada (mas não direcionada), inclusive (e se possível) ações mentais, a posteriori de uma vivência determinada. Os objetivos são: a) informação, com análise de situações, erros, dados de pesquisa (quando o pesquisador se informa); b) procedimento pedagógico: o “retorno”, a reflexividade (quando se permite que alguém se informe) – a apropriação da experiência; c) procedimento pedagógico metacognitivo, que visa formar o outro para que ele se autoinforme e permita que outros se informem. A principal proposta da entrevista é ver se o entrevistado consegue perceber diferença(s) entre seu modo de pensar

e agir com atenção ao exercício da prática e seu modo de pensar e agir em relação à maior parte das atividades cotidianas.

As intervenções do entrevistador visam facilitar, para o entrevistado, a suspensão de juízos e de representações prévias para deixar fluir uma fala incorporada, que reflita a experiência vivida – a experiência deve falar por meio do entrevistado, sem que, para isso, seja preciso utilizar pré-conceitos (ideias preconcebidas), julgamentos ou opiniões já formados. As ações são fundamentadas em ação-emoção (o objeto); na dimensão visível (observável); na dimensão procedimental (saberes teóricos, razão, intenção, objetivos, finalidade...); na dimensão implícita e pré-reflexiva (saber prático reflexivo) – a ação é fonte privilegiada de informação sobre os aspectos funcionais da cognição.

Objetiva-se elaborar uma descrição menos automática e mais reflexiva. As condições para que isso ocorra compreendem: estar entre o domínio da verbalização e da observação; fazer referência a uma situação específica (e não a várias ao mesmo tempo); focalizar a ação em função de um contexto (situando as condições, os julgamentos, as opiniões, os comentários em função desse contexto); dar uma organização (ordem lógica) aos aspectos declarativos e intencionais da ação; no momento da explicitação, a observação deve ser lembrada, evocada, pois é em função desse aspecto que as palavras ditas devem ser analisadas; associar a ação à memória concreta; distensionar (não provocar tensão), visando uma memória consciente.

Entre as técnicas, destaco o fazer questionamentos em função das características pré-reflexivas da ação (evitar induzir – perguntar *o quê?* ao invés de *por quê?*); questionar os gestos; fazer questões sempre em função da ação observada (os procedimentos utilizados na ação, a realização, as coerências, incoerências, as relações temporais, causais, lógicas, etc.); conduzir as evocações e questionar o implícito. Há que se lembrar do conceito piagetiano de tomada de consciência que o entrevistado pode ter das ações

ou dos processos vividos, de um modo reflexivo ainda não realizado anteriormente. Destaco, ainda, nessa metodologia, os princípios éticos de respeito à pessoa, seus limites, e os limites do papel profissional que desempenha.

O período do Doutorado também foi um tempo de reflexão sobre a profissão docente, do ofício de artesão na (re)construção de saberes da racionalidade pedagógica, da cultura docente, da criatividade situada. Esse aprendizado caminhou comigo nos anos posteriores, intensificando a natureza reflexiva de minha prática docente, do saber-fazer, e da gestão pedagógica de sala de aula e dos conteúdos. Acompanhou-me também no exercício da orientação e da pesquisa, da extensão, enriquecido pelo convívio sempre ensinante dos estudantes, orientandos e colaboradores – eu, sempre aprendiz!!!

Trabalho conjunto: gestão democrática, multirreferencialidade e bricolagem

Em determinado momento, assumimos, o professor Jacques Therrien e eu, a direção e a vice-direção, respectivamente, da Faculdade de Educação da UFC. Uma oportunidade única para o exercício de uma gestão compartilhada e democrática (“Se o diretor não está, quem está é o diretor”, dizia ele sempre). Essa forma de gerir uma instituição escolar, possibilitando a participação dos diferentes segmentos e a transparência dos atos administrativos, muito me trouxe de aprendizagem, e procurei colocá-la em prática a partir dessa experiência e de mais estudos e pesquisas empreendidos sobre gestão. Por ocasião da minha atuação como Pró-Reitora de Graduação na UFC, busquei coordenar ações e atitudes que promovessem o envolvimento da comunidade escolar com princípios de integração de professores, estudantes e técnicos em colegiados e discussões, principalmente sobre os projetos políticos e pedagógicos dos cursos, e criar diferentes espaços acadêmicos para diálogo e divulgação transparente das ações.

Entendo que essas práticas de descentralização e autonomia institucional revelam a possibilidade de uma sociedade mais participativa, inclusiva, articulada, voltada para a solução de seus problemas, amplificando a capacidade de responder a necessidades sociais com mais vigor.

Para além da gestão democrática, preocupamo-nos também com a formação docente, nos diferentes níveis instituídos pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Constituímos um grupo de pesquisa sobre essa temática e, a partir daí, vários artigos, livros, textos foram sendo publicados. A observação da prática, dos saberes e do trabalho docentes nos trouxe contribuições em três dimensões, elencadas por Therrien: a dimensão “produtiva”, “expressa como produção material ou ainda como produção do humano com o humano, que aborda o trabalho como princípio educativo, ou seja, na sua referência inicial com a produção do saber”; a dimensão “política”, “que situa a educação no seio da comunidade ou no eixo da formação para a cidadania, numa concepção da educação como ato político”; a dimensão “pedagógica”, vista na diversidade de formas e na multiplicidade de saberes que a permeiam, “o que leva a considerar seus autores como autênticos profissionais de educação, produtores de saber com identidade própria” (THERRIEN, 2002, p. 103).

Como conhecer é muito mais do que se informar, ensinar também não consiste em apenas transmitir conteúdos. Para além de uma racionalidade técnica, temos a epistemologia da práxis docente e a cognição situada, que nos propõem trabalhar a informação, analisando-a, contextualizando-a, produzindo reflexões vinculando o conhecimento ao saber e à realidade docente e do estudante.

A reflexividade presente em práxis docentes produtoras de aprendizagem significativa e autônoma nos leva a outro paradigma. Entra em cena a multirreferencialidade, conceito introduzido nas Ciências Humanas, incluindo a Educação, pelo pesquisador

francês Jacques Ardoino e adaptado por outro Jacques, pesquisador francês (canadense) com sotaque cearense: Jacques Therrien. Para Ardoino, que centrou na complexidade das manifestações educacionais, “[...] a abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos [...], heterogêneos” (ARDOINO, 1998, p. 24). Para Therrien (2006), a racionalidade comunicativa é a que fundamenta o ato pedagógico, uma vez que a “[...] dialética da vida nos permite sonhar numa racionalidade pedagógica capaz de viabilizar uma postura de conciliação, de entendimento, de dialogicidade geradora de emancipação, superando os antagonismos do cotidiano e suas consequências” (p. 71). Dessa forma, “[...] reconhecemos a cientificidade de leituras e olhares alternativos, particularmente com os aportes da inter, multi e transdisciplinaridade, para não falar da multirreferencialidade” (p. 72). Isso inclui, ainda, a análise da relação saber e prática, teoria e prática, reflexão e ação, e ação – reflexão – ação.

Essa abordagem multirreferencial foi importante para compreender e ampliar meus estudos e pesquisas sobre a profissão docente na Educação Superior. Se, por um lado, temos um crescimento de Instituições de Educação Superior, resultando em maior necessidade de professores, por outro lado, a formação para atuação nesse nível de ensino continua praticamente não existindo. Referenciada na atual LDB, em seu artigo 66, segundo o qual “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996), não há consenso sobre o que, de fato, significa esse conceito de “preparação” – e, talvez por isso, os programas de pós-graduação não disponham de mecanismos curriculares que efetuem essa “preparação”, com enfoque pedagógico, para além da pesquisa ou da formação do pesquisador.

A docência na Educação Superior exige mais... pesquisa, produção de conhecimento, extensão, ensino adaptado às características e necessidades do corpo discente e de seu curso e da Instituição, além da compreensão da docência como ofício complexo que exige formação permanente para assegurar o desenvolvimento profissional na Instituição. Exige também ação/fazer e reflexão sobre essa ação/esse fazer, compartilhamento e (re)construção de experiências, conhecimentos e saberes específicos da profissão na Educação Superior, incluindo o “[...] resgate, no contexto da escola, da variada gama de saberes sociais que permeiam aquela instituição numa perspectiva que assegura a afirmação profissional e a identidade dos educadores, bem como a afirmação cultural própria aos discentes” (THERRIEN; DAMASCENO, 2000, p. 12). Ou seja, o desenvolvimento profissional deve acontecer como processo individual e coletivo, no “chão” da Instituição, motivado pelo respectivo desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem: pesquisa, gestão da sala de aula, conhecimento técnico da matéria/disciplina que leciona, conhecimento técnico didático-pedagógico, conhecimento técnico histórico-social e político, ensino, comunicação e articulação com a sociedade, pesquisa sobre a prática/práxis, contexto político e social, carreira docente, enfim, tudo se articula com o fazer docência /ser docente.

Em termos de estratégia metodológica, eis que os professores Jacques Therrien e Sílvia Nóbrega-Therrien sugerem, para iniciar os trabalhos de pesquisa, identificar o “estado da questão” (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2010), que foi desenvolvido com o objetivo de que se conhecessem os enfoques em levantamento de pesquisas (dissertações e ou teses, artigos, eventos científicos), possibilitando uma interpretação do cenário da área; e se certificar das contribuições (inéditas) que a pesquisa proposta poderá oferecer, com base no levantamento do que já existe, para as discussões sobre o tema (BARROS; DIAS, 2016).

Já mais recentemente, (re)conheci o professor Jacques Therrien *bricoleur*, aquele que adaptou conhecimentos e pesquisas

da “bricolagem” para os seus trabalhos de orientação e para suas pesquisas em Educação. A bricolagem também me conquistou e, assim, várias teses e dissertações foram realizadas com essa abordagem teórico-metodológica.

Bricolagem é uma expressão desenvolvida inicialmente por Lévi-Strauss (1976) para indicar um método de manifestação, após seleção e síntese de aspectos culturais analisados. Derrida (1971) procurou ressignificar o termo, de forma mais denotativa, indicando-o como uma colagem de textos em uma obra. Mais recentemente, Certeau (1994) se referiu à bricolagem para indicar a reunião de vários aspectos culturais que originam algo novo. Essa definição está mais próxima do que, em Educação, Kincheloe e Berry (2007) definiram como uma maneira científica de investigar que busca analisar, interpretar e incorporar vários pontos de vista a respeito de um fato ou evento. A bricolagem veio para dar mais coerência e consistência aos estudos políticos e epistemológicos que inspiram a multirreferencialidade e os estudos culturais, também investigando à medida em que surgem as demandas, a partir do olhar crítico do investigador, por meio de múltiplas técnicas e reflexões. O rigor de uma pesquisa inspirada na bricolagem afirma-se na consciência da consulta à diversidade de posições (KINCHELOE; BERRY, 2007).

Considerações finais

Posso dizer que, como professora universitária, durante mais de 39 anos vivenciei momentos de grande aprendizagem, seja no estudo com grupos de pesquisa, na convivência com grandes mestres, seja no trabalho de orientação (estudando juntamente com os orientandos), seja nas inserções em escolas e IES (incluindo gestão administrativa). Essas experiências, e a reflexão crítica delas decorrente, tornaram-me o que sou, para além de diplomas e certificados. O professor Jacques certamente deixou e deixa marcas nesse caminhar que não se estagnou. Continuo aprendiz, de forma plena, sempre!

Entendo que a obra do professor Jacques Therrien permite, aos professores e futuros professores, a construção (ou reconstrução) de uma didática mais voltada para a aprendizagem (do que com foco no ensino), mais articulada com a realidade educacional, política, histórica, social e econômica em que estamos inseridos. Os artigos, os livros e os textos por ele escritos são relevantes para a fundamentação de que se necessita para o exercício docente. São produções acadêmicas coerentes, consistentes, de grande significado e relevância teórica, metodológica e prática. Ele consegue fazer a articulação entre teoria e prática/práxis: a função do educador deve ser também de olhar para si mesmo e a si próprio educar. Não se pode exigir do aluno aquilo que não se é capaz de efetuar na primeira pessoa – portanto, nós, educadores, somos eternos aprendentes e não podemos restringir nossa atuação à rotina de preparação e “lecionação” de aulas.

A formação de professores constitui-se hoje, no âmbito educacional, em um dos aspectos de maior relevância para a Educação do século XXI. Na Educação Superior ainda se constata que os docentes estão sendo contratados por suas habilidades como pesquisadores simplesmente. Contudo, ainda que detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à profissão docente, esses professores nem sempre apresentam os atributos específicos, necessários e desejados para esta outra profissão – a de ser docente. É importante, pois, proporcionar uma reflexão produtiva sobre aspectos que dizem respeito à ação docente e, conseqüentemente, à qualidade do ensino, à profissionalização, à formação inicial e continuada como compromissos éticos elementares da instituição. Tais aspectos são imprescindíveis para criar vínculos entre a universidade e o professor e para criar a possibilidade da existência de um espírito de comunidade universitária.

Posso afirmar que os estudos e as atividades desenvolvidos em minha atuação profissional permitiram constatar, de forma mais consistente, com base num referencial teórico ampliado e em

discussões aprofundadas, que a formação docente para a Educação Superior deve ser concebida de forma profissional, crítica e plural, não podendo se restringir simplesmente à transmissão de ensinamentos em sala de aula. É preciso, então, que se criem condições para que essa formação não fique restrita aos aspectos técnicos, formais, e passe a contemplar seus aspectos pedagógicos, sociais, éticos e políticos, promovendo a conscientização crítica.

Espero, com este texto, também poder colaborar para um processo de formação docente para a Educação Superior que amplie a autonomia dos professores na solução de situações, problemas ou dilemas, analisando-os, construindo e ultrapassando a autoformação e contribuindo para a construção de uma identidade profissional e pessoal, a partir de elementos fundantes/determinantes na sua formação, unindo teoria e prática de forma (mais) consistente.

Essa perspectiva vai requerer, além de educadores afeitos à investigação e aos questionamentos quanto aos rumos da sociedade, aqueles que adotem e criem práticas pedagógicas, uma nova organização curricular permeável às transformações em curso, interdisciplinar, privilegiando a articulação teoria-prática.

Sinto-me honrada em ter podido participar dessa homenagem – verdadeira lição de vida! Meus agradecimentos àquele que soube repartir seus conhecimentos conosco, ensinando-nos a arte de educar de forma comprometida e fortalecendo a esperança de um futuro melhor. Esse aprendizado vai além das teorias e não o encontramos em livros, mas na convivência que nos faz crescer.

São muitos anos dedicados ao magistério; nesse período, conheci tantos estudantes... Muitos deles tornaram-se meus grandes amigos, pessoas de extrema importância na minha vida cotidiana. A sala de aula tem esse poder envolvente, que nos atrai para um mundo de debates, diálogos, troca de experiências, teorias e práticas. Nesse momento, encerro, agradecendo aos meus familiares e aos professores que tive e àqueles com quem convivi durante os anos

de minha atuação profissional; agradeço, ainda, aos orientandos – de graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado – pela confiança em meu trabalho, pela compreensão nos momentos de ausência, pelo esforço e dedicação aos estudos e à pesquisa.

Assumi o compromisso com a Educação Pública, sempre em busca de qualidade e equidade, visando à inserção de indivíduos não incluídos, decorrentes de uma sociedade desigual e excludente. Aprendi também a adotar uma reflexão constante da teoria aliada à prática, para não perder o verdadeiro sentido da atuação docente.

Pude também ampliar minhas concepções e aprendizagens sobre os processos de ensino e de aprendizagem, ultrapassando o simples repasse de conteúdos, mas que se constituiu em verdadeiras trocas de experiências, incorporando aos processos didáticos as situações que aconteceram ou acontecem em suas vidas – uma verdadeira formação ética e política. Aprendi que a Educação é um processo humanizante, social, político, ético, histórico, cultural.

Sinto-me, ainda hoje, completamente envolvida por esse fantástico espaço, no qual convivi e convivo com pessoas maravilhosas! Caminharei com as lições que vocês me ensinaram! Gratidão pelo que sou e por me quererem assim, fazendo minha vida muito melhor!

Referências

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana Maria Iorio. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 42-74, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educa->

caoemquestao/article/view/9848/6976. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971. (Coleção Debates).

GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge, UK: Polity Press, 1984.

KINCHELOE, Joe Lyons; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (org.). **Artesãos de outro ofício**: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lize-te Shizue Bomura (org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 103-114.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75/71>. Acesso em: 15 out. 2019.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista de Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria (org). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 33-51. (Coleção Métodos de Pesquisa, v. 1).

VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF Éditeur, 1994.

CAMINHOS ENTRELAÇADOS NO (RE)ENCONTRO COM A BRICOLAGEM CIENTÍFICA: CARTA AO PROFESSOR JACQUES THERRIEN

Cícera Sineide Dantas Rodrigues¹

Manuela Fonsêca Grangeiro²

Tânia Maria de Sousa França³

Introdução

“Vivemos todos os dias a possibilidade de um dos encontros mais profundos e mais verdadeiros entre duas pessoas humanas: o diálogo. O acontecer da relação face-a-face entre dois atores/autores de uma quase milagrosa experiência, maior mesmo do que os grandes feitos deste ou daquele herói que estudamos em nossas aulas de história. Partilhamos o inaugurar a cada momento um encontro Eu-e-Tu.” (BRANDÃO, 2019, p. 236)

Este artigo apresenta narrativas de encontros e (re)encontros. (Re)encontros entre bricolagem, educação e nossas pesquisas doutorais, sempre mediados pelo diálogo com as memórias revisitadas do nosso tempo de Doutorado, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), quando o professor Jacques Therrien nos apresentou à bricolagem. É preciso dizer que o lugar de encontro é o diálogo. E o diálogo é o encontro amoroso entre os homens para *ser mais* (FREIRE, 1998).

Nessa perspectiva dialógica, este trabalho está ancorado na pesquisa narrativa, compreendendo que relataremos fragmentos de

¹ Universidade Regional do Cariri (Urca). Professora adjunta do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em Educação (MPEDU). Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). cicerasineide@hotmail.com

² Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora temporária da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli). Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). manuela.grangeiro@uece.br

³ Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora assistente. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). tania.franca@uece.br

histórias vividas e contadas em um movimento “[...] para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre o passado, o presente e o futuro” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 31), e na autoetnografia (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009), que permite a descrição e análise do que se viveu, sentiu e aprendeu no contexto anunciado, evidenciando a subjetividade que emergiu em tal percurso.

Optamos por apresentar narrativas individuais dos (re)encontros com a bricolagem científica, mas sabendo do entrelaçamento que se tece no coletivo. Partimos da compreensão de que a bricolagem, na qualidade de atitude científica e investigativa, funda-se na epistemologia da complexidade e na abordagem multirreferencial, vislumbrando uma visão de totalidade da pesquisa ao salientar “[...] o relacionamento entre as formas de ver de um pesquisador e o lugar social de sua história pessoal” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 16).

Escolhemos fazer esta escrita em formato de carta pedagógica, dirigida ao próprio professor doutor Jacques Therrien, estreitando o diálogo afetivo que se formou entre nossa turma doutoral⁴ e esse conhecido e apreciado docente. Esse foi o caminho que encontramos para rememorar o vivido e homenagear o professor Jacques pelas partilhas de saberes e por contribuir para a constituição e robustecimento dos laços afetivos que se formaram na turma das 12 mulheres, que, transpondo os encontros de formação, das disciplinas e estudos, fortaleceram a amizade e a colaboração, nutridas nos encontros nos corredores da UECE, regados a cafés, conversas, risadas e muitos aprendizados. Nesse sentido, além da introdução, o texto se compõe por uma carta coletiva, seguida por outras que rememoram experiências pessoais das autoras deste artigo. Logo após, apresentamos as considerações finais.

⁴ Primeira turma de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Turma formada por 12 mulheres.

Carta ao professor Jacques Therrien

Fortaleza/Juazeiro do Norte/Quixadá, 28 de junho de 2021

Querido professor Jacques,

Saudações!

Esperamos que esteja bem nestes tempos tenebrosos de pandemia⁵, quando a preservação da vida é o que mais importa, precedendo todo e qualquer outro assunto.

Conosco está tudo bem. Estamos uma em cada ponto do estado do Ceará, no Cariri, no Sertão Central e em Fortaleza. Encontramo-nos virtualmente para registrar as lembranças de um período de nossas vidas que muito nos ajudou a ampliar nossos olhares na condição de pesquisadoras e docentes. Falamos da descoberta da bricolagem como abordagem metodológica e atitude investigativa, que nos proporcionou avanços na percepção sobre a ciência e na caminhada de pesquisa.

Rememorar o momento dessa descoberta é lembrar de quem nos apresentou à bricolagem e em que contexto. Estávamos na primeira turma de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), principiada em 2013. Inopinadamente, você chegou com um livro intitulado *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*, dos autores Joe L. Kincheloe e Kathleen S. Berry (2007), e nos provocou a conhecer, estudar, fazer trabalhos e produções sobre a bricolagem. Estudamos o livro na disciplina *Seminário de Prática de Pesquisa I*, no primeiro semestre. Desde então, ficou a inquietação de dialogar com a bricolagem em nossas pesquisas doutorais.

⁵ Pandemia da covid-19, causada pelo coronavírus Sars-CoV-2, que teve origem na China em dezembro de 2019 e alcançou o mundo todo. Ainda hoje (2021) vivemos sob medidas restritivas de distanciamento social, uso de máscara e higienização com álcool 70% e, no Brasil, reduziu a segunda onda da doença, que está longe de terminar, em decorrência da limitação da vacinação (texto próprio).

Aquela turma era muito especial. Primeiro, por ser a turma inaugural de Doutorado do Programa, cuja caminhada, naturalmente, era de descoberta nossa (discentes) e dos professores que conceberam a matriz curricular, tendo logo chamado a atenção os *Seminários de Pesquisas*, distribuídos por todos os semestres do curso. Outro fato que tornou aquela turma especial é que, curiosamente, ao final do processo seletivo, a turma se formou apenas com mulheres. Foi um fato que de imediato nos fez carinhosamente apelidar a turma de a “Casa das 12 mulheres”⁶.

Naquele panorama de início de caminhada no Doutorado, em meio à euforia de começar mais uma trajetória acadêmica, num misto de expectativas e incertezas, tivemos como uma das disciplinas, no primeiro semestre, a do *Seminário de Pesquisa I*, ministrada pelos professores Jacques Therrien, João Batista Carvalho Nunes e Isabel Maria Sabino de Farias.

Os professores dividiram a disciplina em três momentos, cada um mediado por um docente. Na sua mediação, professor Jacques, você perguntou: “quem conhece a bricolagem científica?” A surpresa e o desconhecimento estamparam-se em nossas faces. E você, sempre muito atencioso e afetivo, disse: “Vamos conhecer juntos, a partir deste livro do Kincheloe e Berry!”.

Para nós foi uma grata e assustadora surpresa. Estávamos preparadas para dialogar sobre os métodos de pesquisas difundidos no campo acadêmico, como Estudo de caso, História de vida, Pesquisa Bibliográfica, Documental, Etnográfica, etc. Bricolagem, porém? Era novidade! Mesmo assim, tratamos de adquirir o livro e começar a leitura. À medida que avançávamos no estudo, mais nos inquietávamos por conhecer os caminhos da bricolagem científica.

⁶ Uma alusão ao seriado *A casa das sete mulheres*, minissérie brasileira apresentada pela Rede Globo de Televisão no ano de 2003. Adaptação do livro com o mesmo título de autoria da escritora Leticia Wierzchowski. Essa associação anedótica ocorre pelo fato de a turma ser composta somente por mulheres, todas determinadas e com forte espírito de luta, assim como no seriado.

E essa trilha de descobertas foi feita sob a sua mediação rigorosa, professor Jacques Therrien, para nós “um menino conectivo”. Assim Paulo Freire (2015) se definiu na obra *Cartas a Cristina*, quando se remeteu às memórias da sua infância em tempos de necessidades vividas, que antecipavam preocupações da vida adulta mas não apagavam a alegria e a esperança reacendidas nas brincadeiras com as outras crianças. Em suas palavras, “[...] éramos meninos conectivos. Participando do mundo [...]” (p. 39).

Chamá-lo de menino conectivo, mesmo em idade já adulta, é uma maneira de dizer que você, professor Jacques, não perdeu a capacidade sensível de se conectar com o mundo à sua volta, pois busca preservar a curiosidade, a criatividade e o maravilhamento diante dos variados fenômenos da vida. Essa conectividade, própria da infância, é expressa na sua disposição em sempre aprender mais, em buscar outras modalidades de ensinar, na sua alegria com o encantamento que a aula proporciona, na sua entrega ao universo inacabado propiciado pela pesquisa científica.

No seu jeito conectivo de ser, observamos que a inquietação pelo modo positivista como o conhecimento científico é normalmente apresentado no meio acadêmico foi o que o instigou a “mexer” com as concepções de pesquisa das doutorandas abrigadas na “Casa das 12 mulheres”, com a provocativa leitura do mencionado livro de Kincheloe e Berry (2007). Assim, destacamos o seu olhar ativo e inquieto de criança que, estrategicamente, procura provocar os outros na tessitura do “ser mais”.

Após o susto inicial com o termo, até então desconhecido por todas da casa doutoral, sobretudo articulado com a pesquisa científica, fizemos leituras, discussões e elaborações textuais sobre o tema, articulando as tessituras possíveis com os nossos objetos investigativos.

Adiante, apresentamos recortes narrativos de como a bricolagem se fez presente em nossos percursos formativos. Deste momento em diante, recorreremos à primeira pessoa do singular na

escrita desta narrativa, pois relataremos nossa experiência individual e singular com o tema, sem perder de vista a coletividade e a interação inerentes aos processos de aprender-ensinar.

O encontro com a bricolagem: a experiência do sentir

Eu, Cicera Sineide, relato o meu encontro com a bricolagem, tecido na experiência do sentir. Falar de experiência é trazer à tona aquilo que nos toca, que nos afeta e nos perpassa, tendo como base o sentido de experiência tecido por Larrosa (2014). Esse autor também ressalta que para sentir é preciso parar, parar para pensar, pensar mais devagar, falar mais devagar, escutar mais devagar, enfim, desacelerar o tempo e o pensamento. Compreendo que só assim será possível viver a experiência na totalidade e profundidade humana.

Essa parada se torna difícil e complicada atualmente, em que o tempo é afetado por princípios e demandas de um sistema capitalista, guiado pela lógica do mercado, que exige aceleração, lucro, consumo desenfreado, acúmulo de bens materiais e de informações múltiplas e dispersas, expressas nas instituições educativas por meio da corrida desenfreada por produtivismos, destituídos de sentidos, subjetividades e reflexividade crítica, gerando, assim, a negação da experiência.

Em meio à tensão e aos desafios gerais que marcam a conjuntura pandêmica, peço licença ao tempo célere para fazer uma parada, uma pausa no acúmulo de demandas pessoais e profissionais para a escrita destas palavras, que se desdobram em frases, parágrafos, ideias e sentires acerca da experiência vivenciada no tempo do Doutorado, em que além de aluna do PPGE/UECE, fui sua orientanda, professor Jacques. Fazer esta pausa não é fácil, todavia sinto-me feliz com a oportunidade que a escrita desta carta me proporciona de parar para pensar, pensar mais devagar, e escrever sobre a experiência do sentir as aprendizagens construídas em nossa relação de pesquisa.

Nessa perspectiva, afasto-me no tempo cronológico em busca de uma aproximação pedagógica com a experiência que tive no Doutorado, especialmente com os estudos acerca da bricolagem como atitude investigativa que orientou o meu olhar de pesquisadora, e permanece a guiar minha prática de professora da disciplina *Didática* do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (Urca).

Nas lembranças e esquecimentos esboçados em minha memória, começo a perceber a materialização do pensamento de Bosi (2003) de que “[...] do vínculo com o passado se extrai a força para a formação da identidade” (p. 16). No tempo presente desta escrita, a memória me guia ao passado e vai (re)alimentando a minha existência futura, tomando como base o recorte experiencial das aprendizagens e afetos com o tema da bricolagem nas pesquisas científicas em Educação.

Ao ser apresentada à bricolagem, em 2013, confesso que, a princípio, o termo me causou estranhamento, pois era novidade para mim. Eu não tinha ideia do que se tratava! Com sua *Didática* universitária dialógica e reflexiva, professor Jacques, o senhor mediu a constituição das ideias que emergiam no grupo de doutorandas inquietas com o vocábulo.

A *artesanaria* e a flexibilização que envolvem os sentidos comuns do termo faziam transparecer pensamentos de que a bricolagem tinha relação com a falta de rigor na pesquisa científica, e, logicamente, isso incomodou, pois convidava a romper com a visão de pesquisa mais técnica, unilateral e retilínea que acompanhou a maior parte da minha formação escolar e universitária. Para (des)construir esse olhar enclausurado da pesquisa, fui, juntamente com a turma, sendo afetada por apropriações teóricas sobre a bricolagem, possibilitadas pela leitura da obra de Kincheloe e Berry (2007).

A leitura desse produto editorial-científico constituiu uma experiência desafiadora! As ideias dos autores me desestabilizaram, pois eu ainda acreditava que a pesquisa era algo rígido, inerte, com

caminhos certos e roteiros fechados a serem seguidos, fundada na ideia monológica que impede o pesquisador de caminhar na (in)segurança dos princípios da “complexidade” e da “multilogicidade”, com vistas a (des)inventar os objetos em função de novas maneiras mais críticas, criativas e dialógicas de fazer pesquisa em Educação.

A perspectiva da bricolagem foi sendo tecida em mim como a poética de Manoel de Barros (2000), ao dizer, em seus versos, que “[...] é preciso desinventar os objetos” (p. 15). Em sua poesia insurgente, o Poeta fala do pente, que precisa ganhar outras funções além do pentear. Essa desconstrução criativa de objetos da vida pode ser transposta para os “objetos de pesquisa”, também entrelaçados com a vida. É esse o sentido da bricolagem que perpassou a minha mente na época do Doutorado, e que continua a atravessar minha existência pessoal e profissional.

Nessa trajetória, registro que a noção de “ontologia crítica relacional e aberta” da bricolagem ainda me inquieta, ao mesmo tempo que me acalma, ao me fazer entender a potencialidade dialógica da ciência e a característica dinâmica da pesquisa, que não precisa ter rumos e roteiros fechados, pois conta com os imprevistos e as benesses da improvisação inerente aos (des)caminhos da pesquisa científica, gerada pelo movimento humano e vivo em que se inserem o objeto pesquisado, a realidade, o pesquisador e os sujeitos envolvidos em processos investigativos.

Com a inspiração da bricolagem, elaborei diálogos sobre o tema e divulguei as reflexões em produções escritas, organizadas em parceria com você, professor Jacques, e com algumas colegas da turma. Também adotei em minha pesquisa doutoral a bricolagem científica como atitude investigativa, que guiou o meu olhar de pesquisadora em uma tese que buscou compreender as narrativas de formação profissional de professores universitários da UECE atuantes na coordenação de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Para me aproximar da etnobiografia dos professores formadores, assumi a posição de *bricoleur* e,

de maneira crítica, sensível e criativa, esbocei as tessituras da racionalidade pedagógica emergente de suas experiências na docência universitária (RODRIGUES, 2016).

Lembro-me, ainda, de outras produções científicas que desenvolvi, em parceria com você, professor Jacques Therrien, e as colegas da turma do Doutorado Giovana Falcão e Manuela Grangeiro, sobre o tema da bricolagem, expressas em um artigo intitulado *Desafios da bricolagem na pesquisa em educação: olhares e perspectivas de (re)constituição na formação de professores*, publicado e apresentado como comunicação oral no XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (Epenn), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Recife, de 10 a 13 de novembro de 2013⁷. Esse artigo foi reelaborado e publicado pelo mesmo grupo autoral no periódico *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, com o título *Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade*, em outubro de 2016⁸.

Transpondo a produção e os investimentos no Currículo *Lattes*, a bricolagem se integra hoje ao meu modo de viver a docência. Procuo, assim, enxergar a beleza do ato pedagógico, que floresce desde o momento em que me entrego ao processo de ensinar e aprender, movida pela troca de conhecimentos e saberes com meus alunos e alunas da graduação e da pós-graduação. Nessa dinâmica, demandando estabelecer minha prática pedagógica baseada no diálogo com a diversidade cultural, com a arte e com a multirreferencialidade inerente ao currículo vivo, emergente das relações entre as pessoas, os conhecimentos, os seres e as coisas do mundo.

Nessa dimensão, procuro, cada vez mais, no meu fazer docente, aguçar a capacidade de escuta sensível, atenta aos sujeitos, suas trajetórias de vida e jeitos de interpretar o mundo. Assim, a pesquisa e o ensino se conectam com os sentidos e as experiências fundantes da emancipação daqueles e daquelas que integram o

⁷ Ver Rodrigues *et al.* (2013).

⁸ Ver Rodrigues *et al.* (2016).

processo pedagógico nos cursos de formação docente. Posso dizer, professor Jacques, que a pesquisa e o ensino de qualquer disciplina assentados na bricolagem científica se transformam em um convite para a construção dialógica, crítica e criativa do processo dialético de ensinar e aprender. Agradeço-lhe a possibilidade deste encontro e passo a palavra para a próxima autora!

O encontro com a bricolagem: descobrindo mais caminhos

Professor Jacques, eu, Manuela Grangeiro, falo com muita alegria da experiência vivida em tempos de doutoramento e da descoberta de caminhos de pesquisa nos quais assumimos, naquele momento, o papel de aprendizes de *bricoleur*.

Quando entro em contato com essa memória afetiva, não tem como não relembrar o carinho que você, professor Jacques, teve, desde o início, com a nossa turma da “Casa das 12 mulheres”. Fomos acolhidas por todos os professores do Programa, pois cada um do seu jeito nos deu as boas-vindas. São queridos e queridas docentes e grandes pesquisadores e pesquisadoras, que se apropriaram com maestria da função formadora de um programa de Doutorado e nos estimularam desde o princípio a perceber a complementaridade entre a docência e a pesquisa, instigando-nos a assumir esse perfil de professor pesquisador, tendo a docência como ponto de partida e de chegada das pesquisas em Educação.

Pensar a pesquisa e os caminhos a seguir é sempre uma tarefa delicada para o pesquisador, que necessita tomar decisões, porque o universo da pesquisa é extenso e passível de desdobramentos que o tempo de pesquisa não permite alcançar.

Na vivência logo no primeiro semestre, quando você nos apresentou ao tema da bricolagem, confesso que fiquei surpresa e curiosa, porque me instiga tudo o que provoca a interação de muitos saberes. Aquele *Seminário de Pesquisa I* foi um descortinar das inúmeras possibilidades de diálogos científicos que a bricola-

gem seria capaz de promover. Foi a provocação inicial para pensar em utilizar a bricolagem científica como caminho metodológico da minha pesquisa doutoral. Fiz essa escolha, acreditando que a complexidade que a demanda científica provoca pede uma abertura do pesquisador para buscar associar metodologias que cerquem o seu objeto de estudo.

Certezas e incertezas permeiam os pensamentos de um pesquisador que escolhe a bricolagem, porque para o *bricoleur* existe um desafio permanente de promover o diálogo entre os saberes sem cair nas estruturas “[...] positivistas, empíricas e monológicas, ou [...] depender de discursos e metodologias de pesquisa conhecidos” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 123). A bricolagem pede consciência do pesquisador quanto ao alcance da pesquisa nas dimensões social, política, econômica e educacional, pois o conhecimento da sua realidade dá ao ente humano a possibilidade de suscitar hipóteses sobre suas problemáticas e buscar soluções para transformá-las.

O *bricoleur* deve transitar em elementos de pesquisa, de racionalidade, de ludicidade, desde que mantenha uma visão complexa da pesquisa, com rigor na investigação e coerência com o seu desenvolvimento, em busca do seu objeto investigativo. Ao mesmo tempo, importa ter humildade ao adentrar o campo de procura, visto que, naquele momento, é um novo objeto de pesquisa, ainda desconhecido e, como tal, merece o cuidado necessário por parte do pesquisador que está chegando, iniciando um processo de investigação. Kincheloe e Berry (2007) exprimem a ideia de que a “[...] arrogância do especialista empírico é abandonada em favor da humildade das perspectivas diversas” (p. 51). O meu sentimento foi de pertença a esse caminho, por acreditar que a arrogância não leva a lugar algum, e no mundo acadêmico não é diferente. A humildade no trato com o humano e com a pesquisa é o caminho. Essas leituras foram me empolgando no processo.

Aprendi que a bricolagem se fundamenta na abertura e na sensibilidade do pesquisador, utilizando uma ou mais metodo-

logias ou, ainda, instrumentos de coleta e de análise diversos. A provocação para o retorno ao objeto de pesquisa e o revisitar o texto inicial conformam a retroalimentação do texto, chamada de “porta de entrada” – POETA. Esse revisitar é complexo e pede uma capacidade permanente de inquietação e de interpretação do pesquisador.

O mais interessante naquele processo de aprendiz de *bricoleur*, foi a sua condução como formador de inquietantes pesquisadoras. Sob sua mediação, compreendemos a constituição de uma pesquisa que caminha pela bricolagem. Refletimos sobre o POETA e sua transitoriedade entre as áreas de conhecimento, e o diálogo entre distintos saberes, como lentes de aumento para o objeto de estudo. Quis seguir esse caminho na minha pesquisa e ainda tive o privilégio de tê-lo como coorientador. Assim, descobri as multifaces da bricolagem e também desfrutei das coorientações, tendo em você sempre um incentivador para que eu seguisse aquele caminho. Descobri uma maneira de trabalhar a bricolagem nas idas e vindas ao POETA e com a evolução gradual das descobertas no diálogo entre as áreas de conhecimento e o meu trabalho, que ocorreu de maneira colorida e circular, como provoca a bricolagem.

Essa abordagem metodológica não se prende a roteiros predefinidos, mas cria possibilidades para o estabelecimento de diálogos e o desenvolvimento de novos processos de investigação, de acordo com a necessidade da pesquisa. Do mesmo modo, não se limita a conceitos fechados, estimulando a criatividade do pesquisador para associar conceitos e dialogar com as mais diversas áreas do conhecimento. Os *bricoleurs*

[...] devem usar múltiplas tradições de pesquisa e ferramentas teóricas para compreender as formas com que esses fatores influenciam o modo como vemos o mundo à nossa volta. [...] têm em mente que qualquer pesquisa que não considere essas dinâmicas não é capaz de produzir um quadro complexo, denso e matizado de um fenômeno (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 108).

O mais curioso é o processo de realização da pesquisa com a bricolagem, pois é necessário garantir o rigor na condução da investigação. É preciso selecionar os referenciais teóricos, as estratégias e os métodos de pesquisa, mas o diferencial está na elasticidade dessa seleção, tendo como foco o fenômeno, o objeto da pesquisa. Kincheloe e Berry (2007) explicam que as categorias se transformam num jogo ou quebra-cabeças ou colcha de retalhos, em que cada pedaço será “costurado/ligado pelo *bricoleur*”, de acordo com seu interesse investigativo. Essas foram algumas das descobertas que fui descortinando à extensão da pesquisa, graças às suas provocações, querido professor Jacques. Foi incrível essa percepção no meu processo como pesquisadora e docente. Kincheloe e Berry (2007, p. 126) explicam:

Em lugar de respostas, conclusões e questões para outras pesquisas, como proclamam as abordagens e os métodos tradicionais de pesquisa, a bricolagem gera conhecimento para ação social que transforma narrativas e discursos, bem como metodologias procedimentais de pesquisa.

Os autores propõem um mapa, iniciando-se com um POETA, que é o ponto 1, constando de 23 princípios que vão se entrelaçando, suscetíveis de constituir uma borboleta ou outro desenho, dependendo da quantidade de idas e vindas ao princípio e ao POETA. A descoberta que fiz é que não necessariamente teria que usar os 23 princípios apresentados pelos autores, como também incluir algum específico da minha pesquisa. No meu caso, trabalhei com 12 princípios e o POETA foi um tema. Escolhi enumerar os princípios com caixas de diálogos, por entender que esses princípios se cruzam ao alimentar e realimentar o POETA. O achado da minha pesquisa foi a elaboração progressiva do desenho e da identificação gradual a cada princípio até chegar aos 12 definidos (GRANGEIRO, 2017).

Querido professor Jacques, quero dizer da satisfação e gratidão de ter conhecido a bricolagem científica por intermédio do

seu olhar e da sua percepção na qualidade de docente, pesquisador e “menino conectivo”, inquieto, que não perde o brilho no olhar diante de novas pesquisas, de outros objetos, de renovados diálogos no Brasil, no Canadá e no Mundo.

Agora, a carta pedagógica segue com as palavras da próxima autora.

O meu encontro com a bricolagem: um olhar de ponta-cabeça

Professor Jacques, é com muita alegria que eu, Tânia França, ocupo este espaço para rememorar em formato narrativo o meu encontro com a bricolagem por intermédio da sua mediação, que se fez não de maneira linear, mas, como dizem Martins e Picosque (2012), na perspectiva de “estar entre muitos”. Considero que experimentei um olhar de ponta-cabeça e sou muito grata, porque esse (re)encontro me permitiu reafirmar o meu lugar no Doutorado e como pesquisadora, tecendo uma tese que se conectava ao que eu era como professora-artista-pesquisadora e ao que estava sendo e o que viria a ser, por meio das indagações, com base na obra de Paul Gauguin (1897-98) *De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos?*

Como já expressei pelas minhas colegas, tudo começa com a sua sugestão para lermos o livro *O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa*, de Kincheloe e Berry (2007), na disciplina *Seminário de Prática e Pesquisa I*. Lembro-me de que a primeira atividade realizada foi uma síntese reflexiva com suporte na leitura da referida obra. O meu texto reflexivo denominei de *Bricolagem: uma Artesania Científica?* A pergunta no título já anunciava a minha surpresa e os meus questionamentos.

Para realizar a atividade, louvei-me no método (con)texto de letramentos múltiplos, produzindo um texto-sentido, que responde a dizer dos sentimentos após a leitura do escrito recorrendo às mais diversas linguagens, como assinala Cavalcante Júnior (2001): “[...] neles são registrados os sentimentos e reflexões dos

alunos, suas indagações, seus desejos de mudança, suas inseguranças, suas certezas, seus amores e desamores pelos fenômenos sociais presentes em nossa cultura, pelo ser humano e pela vida que os cerca” (p. 52), e que é deflagrado por uma pergunta: Qual foi o sentimento ao ler o texto?

Essa foi a pergunta que orientou minha reflexão e me fez pensar nos meus outros encontros com a unidade de ideia **bricolagem**. Qual sentido fazia naquele momento iniciando uma pesquisa doutoral? É importante dizer que o nome *bricolagem*, embora transportasse algo conhecido, familiar, também conduzia o desconhecido ao estar relacionado à pesquisa científica. E foi essa condição de (des)conhecido que me fez iniciar a leitura, ainda na sala de aula, quando li a palavra *bricolagem*, e logo indaguei: onde, na minha vida, na minha formação, essa palavra encontra eco e sentido? Que outros encontros já tivemos? E fui procurar esses (re)encontros.

E assim, na primeira aproximação, *bricolagem* me lembrou diversidade, e isso me fez voltar no tempo e passear pela sapataria do meu pai – o mestre Osmar, pelos “mutirões artísticos” da minha mãe, e ainda pela minha cidade de Viçosa do Ceará, nos anos de 1970, onde tudo era vivido (festa junina, Desfile de 7 de setembro, Festa da Padroeira) de maneira complementar, interdisciplinar. Nesse momento, dialoguei com a palavra, segundo Certeau (1994), como sendo a representação de vários elementos culturais que resultam em algo novo. Concordei com ele e ao mesmo tempo perguntei: O que seria esse algo novo nessa minha trajetória de vida e de formação que esta *bricolagem* com a qual me encontrei agora no Doutorado trazia?

Outro eco que encontrei estava na orelha do livro *Diversidades de ações educativas: formar, formando-se* (SOUSA; FRANÇA, 2007), escrita pelos amigos Carlos e Elenise, apontando que o conjunto das ações descritas no livro “[...] evidencia a experiência e o cotidiano de uma oficina que bricola saberes, ideias e tonalidade, que tece fios e costura, com linha fina, educação, literatura e arte”. No livro,

lembro-me de que a palavra me saltou aos olhos, mas compreendi que se tratava de uma ação que estava relacionada à diversidade de processos de criação. E naquele momento essa definição me bastou.

Ao (re)encontrar-me com o termo *bricolagem* no *Seminário de Prática de Pesquisa I*, no Doutorado, e agora ligada à pesquisa em Educação, muitos outros questionamentos vieram: é uma metodologia de pesquisa? Como vamos conseguir os dados? Qual o caminho a ser percorrido? Como uma artesanania é capaz de ser científica? É um vocábulo moderno? É apenas mais uma novidade? E, na arte, como é usado? Qual é a base epistemológica? Estava prenhe de indagações, mas, parafraseando Freire (1998), pesquisar exige curiosidade.

Com essas indagações fui ler a obra de Kincheloe e Berry (2007), e a cada página o conceito ia tecendo o meu conhecimento e deixando claro o questionamento dos autores da visão de que o conhecimento e o sentido existam no mundo separadamente da experiência da pessoa, fortalecendo, desse modo, o meu lugar teórico-prático, pois também acredito que essas duas pontas estão interligadas. As suas reflexões em outra disciplina sobre a epistemologia da prática alimentavam a minha caminhada como pesquisadora e me encorajavam a unir várias pontas do meu viver formativo, autobiográfico.

Compreendi, professor Jacques, que a bricolagem está relacionada aos estudos culturais quando Kincheloe e Berry (2007) destacaram “[...] o relacionamento entre as formas de ver de um pesquisador e o lugar social de sua história” (p. 16), apontando ainda a necessidade do *bricoleur* da “[...] compreensão da construção do eu, a influência desse eu na percepção e a influência desta na natureza da investigação” (p. 21). Um aspecto vai se relacionando com outro numa verdadeira teia de relações, construindo novos sentidos. E foi isso que aconteceu comigo; a cada aula, a cada encontro, a cada mediação, outros sentidos se faziam presentes, encontrando

ressonância em um fazer que já me constituía como professora-artista-pesquisadora. Gratidão, por me permitir ser, enquanto estava sendo.

Compreendi também, professor, que a bricolagem, além dos estudos culturais, pauta-se pela complexidade e a interdisciplinaridade, gerando, como exprimem os autores (KINCHELOE; BERRY, 2007), “[...] um processo de alto nível que envolve construção e reconstrução, diagnóstico contextual, negociação e readaptação” (p. 17), porque exige do *bricoleur*/pesquisador um conhecimento cada vez mais afiado no específico e ao mesmo tempo amplo, capaz de fazer muitas relações, como sugerem a complexidade e a interdisciplinaridade, lembrando o que dizem Santomé (1998), para quem “apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica” (p. 45) e Fazenda (1991), quando alerta para a ideia de que o interdisciplinar não é algo que se ensine ou que se aprenda, é algo que se vive (FRANÇA, 2017).

É relevante destacar que a bricolagem, na pesquisa em Educação, busca superar as limitações do reducionismo monológico, afirmando que devemos usar os métodos que melhor possibilitem responder às nossas perguntas sobre determinado fenômeno, defendendo, segundo Kincheloe e Berry (2007), a pesquisa insere na dinâmica de um mundo complexo, proporcionando numerosos contextos, sem deixar de considerar os conceitos metodológicos já reconhecidos, mas estabelecendo as articulações para superar uma visão fragmentária do conhecimento, do fenômeno estudado. Nessa perspectiva, o papel do *bricoleur*/pesquisador é de pertencimento à pesquisa, uma vez que a esse compete dizer o que é relevante para o projeto, não seguindo procedimentos preestabelecidos, mas constituindo, como sujeito pensante, os modos de fazer o caminho.

Ao voltar à pergunta do título da minha síntese da época, aprendi que a bricolagem, como artesanania científica, garante o rigor da pesquisa e tece, no caminho, o conhecimento, os dados produ-

zidos, como artesão, que, com mãos arterias, encontra as conexões, deixa acontecer, mas fica atento aos acontecimentos. Na minha tese de Doutorado, assumindo o papel de uma pesquisadora *bricoleur*, parti para trilhar o caminho metodológico carregando na minha “caixa de ferramentas”, além das certezas incertas, dois compromissos. O primeiro – que a pesquisa estivesse conectada a uma ação transformadora; e o segundo – o de torná-la lugar privilegiado de formação. Assim, fiz da bricolagem centeio para a pesquisa na questão metodológica e na escrita e me fiz pertencente ao estudo doutoral, e, bricolando, fui em busca de mim e dos outros – uma aprendizagem reforçada nos nossos encontros, que sempre foram de afetos e afetamentos.

Considerações finais

Como saudações finais – lembramos agora, na primeira pessoa do plural, a experiência coletiva do que ficou em nós. Assim, destacamos o fato de que, ancoradas na experiência do sentir, na descoberta de mais caminhos e no olhar de ponta-cabeça, encerramos esta carta com uma poesia, recurso permitido pela intertextualidade que envolve as produções norteadas pela bricolagem, que conectam a escrita com a arte do sentir e da criatividade que conclama à (des)invenção dos objetos e dos modos tradicionais de escrever.

**Jacques, *bricoleur* da vida
(Manuela Grangeiro/Sineide Rodrigues)**

Um dia conhecemos a bricolagem
Que mais parecia uma montagem
De muitos laços sem ponta
Aos poucos ganharam na conta

As pesquisas se fizeram claras
No passo a passo, joias raras
Curiosidade latente
Dos princípios recorrentes

Por trás tinha um mestre-menino
Que provocava, meio traquino
Querendo das pesquisas tirar
As *bricoleurs* incipientes despertar

O mestre-menino, é o Jacques professor
Que em nós provocou, transgressor
A bricolagem, o caminho metodológico
Criando assim um jeito pedagógico
De pensar novas pesquisas
Partindo de novas premissas

Fundadas em epistemologias,
Ontologias e metodologias
De valorização da vida e da consciência
Dos sentidos múltiplos da Ciência
No diálogo com o multirreferencial
E a diversidade artística e cultural
Permitidas pela arte do sensível e da criação
No cultivo ativo da desinvenção.

Com esta carta pedagógica e nossa poesia queremos dizer, professor Jacques, que somos gratas pelos aprendizados, pelas muitas conversas, por ter nos feito aprendizes de *bricoleurs* e por tantos estudos, sabores e saberes que a convivência acadêmica humana nos proporcionou. Pelas aulas na sala do PPGE/UECE, os encontros nos corredores e por ter nos recebido em sua casa, e ter ido na casa de uma de nós, para fazer também daqueles espaços locais de aulas e acolhidas, ensinando-nos que, mesmo mudando o lugar, o

princípio é o mesmo, de ser ali uma aula, com atividades pulsantes e muitas perguntas e respostas encarrilhadas para nos fazer pesquisadoras mais sensíveis, críticas e criativas. Enfim, agradecemos por tantos estudos, sabores e saberes que a convivência acadêmica humana nos proporcionou.

Já doutoras e trilhando nossos caminhos de pesquisa, temos na memória esse registro afetivo de quatro anos durante os quais circulamos nos corredores do PPGE/UECE, aprendendo com tantos saberes dos muitos mestres que ali se encontram, no meio dos quais tem esse “menino conectivo” chamado Jacques Therrien.

Afetuosos abraços, professor, pleno de gratidão.

Sineide, Manu e Tânia

Referências

- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4013/4013385400_09.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A aventura do encontro**: escritos sobre o Outro e Eu. Curitiba: CRV, 2019. (Coleção Viver e aprender. v. 3).
- CAVALCANTE JÚNIOR, Francisco Silva. **Por uma escola do sujeito**: o método (con)texto de letramentos múltiplos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educar. v. 13).

FRANÇA, Tânia Maria de Sousa. **Educação Estética e Patrimônio cultural**: uma experiência de formar formando na cidade de Viçosa do Ceará. 2017. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_T%C3%82NIA-MARIA-DE-SOUSA-FRAN%C3%87A.pdf. Acesso em: 8 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GAUGUIN, Paul. **De onde viemos? O que somos? Para onde vamos?** 1897-98. Óleo sobre tela, 139,1 cm x 374,6 cm. Acervo Museum of Fine Arts, Boston, Estados Unidos.

GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **A Didática do Professor Formador**: concepções e práticas pedagógicas para o Ensino Superior. 2017. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_MANUELA-FONSECA-GRANGEIRO.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

KINCHELOE, Joe Lyons; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas *et al.* Desafios da bricolagem na pesquisa em educação: olhares e perspectivas de (re)constituição na formação de professores. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN): Internacionalização da educação e desenvolvimento regional: implicações para a Pós-Graduação*, 21., 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2013.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária**: narrativas de professores formadores. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_CICERA-SINEIDE-DANTAS-RODRIGUES.pdf. Acesso em: 12 dez. 2016.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas *et al.* Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 966-983, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lm5MCLHGmLMhNsGTdBTKrWG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Maria do Socorro de; FRANÇA, Tânia Maria de Sousa (coord). **Diversidades de ações educativas**: formar, formando-se. Fortaleza: Encaixe, 2007.

DOZE MULHERES, A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E UM *BRICOLEUR*: ESTUDOS DOUTORAIS ENTRETECIDOS POR MEIO DA BRICOLAGEM CIENTÍFICA

Eunice Andrade de Oliveira Menezes¹

Giovana Maria Belém Falcão²

Jeanne Barros Leal de Pontes Medeiros³

Introdução

Quanto afeto cabe em um capítulo de livro? Iniciamos este texto com esse questionamento, pois falar do percurso doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) nos traz memórias afetivas que se confundem com as experiências formativas, vivenciadas por 12 mulheres em permanente (trans)formação.

Escrever sobre o vivido na primeira turma de Doutorado em Educação do PPGE/UECE é impossível sem que relacionemos o nosso desenvolvimento acadêmico-profissional-pessoal ao professor Jacques Therrien, *bricoleur* sensível na arte do rigor científico, sempre encantado com o despertar das *borboletas*⁴ no caminho da pesquisa.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), o *bricoleur* é “um indivíduo que confecciona colchas [...] que utiliza as ferramentas

¹ Universidade Federal do Cariri (UFCA). Professora dos cursos de Pedagogia e Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). eunice.menezes@ufca.edu.br

² Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). giovana.falcao@uece.br

³ Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Jeanne.pontes@uece.br

⁴ Essa imagem é introduzida na bricolagem científica em alusão ao efeito-borboleta da complexidade, para mostrar as possibilidades de evolução de um sistema abertas pela sua própria complexidade.

estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance” (p. 18) para construir conhecimentos complexos a partir de visões diversas de mundo sobre o fenômeno investigado. A bricolagem científica é, portanto, uma perspectiva que nega o reducionismo das abordagens monológicas, considerando os métodos de pesquisa como ativos, devido à sua marca preponderante de complexidade.

Na perspectiva de Kincheloe e Berry (2007), principais aportes teóricos sobre a bricolagem científica, que nos foram apresentados pelo professor Jacques, atribui-se o poder dessa abordagem metodológica na ampliação dos métodos de pesquisa especialmente ao seu viés de reflexividade, complexidade, inovação e rigor na produção do conhecimento. Algo que em muito extrapola os modelos positivistas e prescritivos das *pesquisas baseadas em evidências científicas*, tão *à moda* na conjuntura política e governamental que ora enfrentamos no Brasil. Ora, “de repente” a concepção de *conhecimento científico* volta a ostentar os seus matizes excludentes e deterministas. Intenciona-se, com isso, a (re)materialização de uma ciência que afaste da pesquisa, da Educação e das políticas públicas as profundas implicações das estruturas sociais na edificação de modos de viver mais democráticos. Aliás, Kuhn (1988), há quase 60 anos, já denunciava esses intencionais reducionismos em sua impactante obra *A estrutura das revoluções científicas*.

No decurso do Doutorado sentimos *na pele* a série de ataques que incidiram sobre a Educação Pública, sobre a pesquisa, a docência e a formação docente. Inevitavelmente envolvemos em nossas pesquisas a crítica a essas reverberações. Destacamos, no conjunto dessas agressões, os contingenciamentos em Educação deflagrados em 2016, ano no qual se deu mais um terrível golpe à democracia brasileira. Em pleno século XXI!

Nesse tempo, situadas nessa conjuntura, o conhecimento da bricolagem científica e suas possibilidades disruptivas significou

para nós a abertura de outras possibilidades de *contemplar* a dinâmica da pesquisa em um mundo complexo, contraditório e interdisciplinar. Um mundo concreto que deve ser problematizado, no qual a Ciência meramente abstrata, a serviço da eficiência e da eficácia, não mais se sustenta.

Importa então destacar que um pesquisador *bricoleur* desvela as limitações da condição explicativa do paradigma clássico, porém não tem em vista a derrocada de um método ou de outro, empenhando-se para explicitar os limites daqueles métodos que têm a pretensão de dar conta dos fenômenos em uma perspectiva universal. Ou seja, a bricolagem se propõe a complementar os paradigmas, fazendo com que suas leituras acerca da produção do conhecimento não se excluam mutuamente, uma vez que, como confirma Berry (2007), essa perspectiva metodológica “de certa forma, emprega, ao mesmo tempo, o tradicional e a pluralidade da pesquisa pós-moderna” (p. 127).

Dessa forma, na perspectiva da bricolagem, o rigor de uma pesquisa está ancorado na consciência da necessidade de consulta à diversidade de posições (KINCHELOE, 2007). E é exatamente visando à produção de novos olhares sobre a realidade, a partir da troca de experiências entre mulheres diversas, com propósitos específicos, que passaram por um processo colaborativo na elaboração de suas teses, que apresentamos neste escrito o que as protagonistas dessa história expressam, mediadas por um professor inovador, atento e empenhado em construir um saber coletivo, complexo e significativo.

A gestação dessas investigações aconteceu nas disciplinas de *Pesquisa e Prática Pedagógica* e *Seminário de Tese*, momentos nos quais experimentamos a reorganização dos projetos de tese, em uma perspectiva sistêmica de percepção da realidade, por meio de uma proposta metodológica inovadora – centrada na reflexão sobre nossos objetos de estudo, no enfrentamento das ideias preestabelecidas e no exercício de desconstrução do que trazíamos como propostas

de pesquisa. Nosso enveredar nessa perspectiva se desenvolveu, como Berry (2007) afirma, proporcionalmente, alternando-se entre as ações de desaprender os métodos de pesquisa tradicionais e aprender a bricolagem.

Nesse processo, no âmbito dessas disciplinas, exercitamos a escuta atenta dos pressupostos investigativos *desenhados* na turma de Doutorado em Educação (2013-2017), dialogamos sobre os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos e nos emocionamos com as conquistas e descobertas de todas as doutorandas em cada passo da construção de conhecimento no contexto da formação de professores.

Assim, muito embora estivéssemos *navegando em águas agitadas* (KINCHELOE, 2007a), *mergulhamos em um mar* de respeito, responsabilidade, apoio e amizade, ancoradas na sabedoria sensível do *Bricoleur Grisalho*, ousado e audaz em suas ideias (des)convencionais de pesquisa. Nessa profundidade, descortinamos diversas possibilidades para a elaboração dos estudos doutorais, em um constante movimento de reelaboração de ideias, na perspectiva de que:

[...] os bricoleurs entendem que a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa. Essas condições descartam a prática de planejar antecipadamente as estratégias de pesquisa. Em lugar desse tipo de racionalização do processo, os bricoleurs ingressam no ato de pesquisa como negociadores metodológicos. Sempre respeitando as demandas da tarefa que tem pela frente [...] (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 17).

Da experiência *nutritiva* e única de *beber na fonte* desse saber colaborativo *nasceram* investigações sobre temáticas relacionadas à docência e à formação docente e suas diferentes possibilidades na Pesquisa em Educação. Todas elas contêm um *pedaço* de cada uma de nós, e muito do nosso mestre.

As histórias de vida de professores supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); o papel

mediador de diretores escolares na Educação Básica; o currículo de licenciatura no contexto das Ciências Biológicas; a trajetória de formação profissional e as aprendizagens de professores formadores na iniciação à docência; a alteridade do educador bacharel no contexto universitário; a saúde mental de professores em escolas públicas de Fortaleza; o ensino-aprendizagem em um Curso de Pedagogia, na perspectiva da Educação a Distância; a pesquisa e a reflexão na formação de professores no contexto do Pibid; as práticas docentes no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Maranhão; a relação entre o patrimônio cultural da cidade de Viçosa-CE, a formação docente e a escola; as políticas de formação de professores da Educação Básica no contexto capitalista; a didática do professor no Ensino Superior são temáticas que retratam o *mosaico* de conhecimentos expressos nas primeiras teses defendidas no PPGE/UECE, ou seja, as negociações metodológicas que representam a proposta de formação para a pesquisa contida na ideia *bricoleur*, incentivada pelo professor Jacques Therrien.

Essa perspectiva disruptiva de produção de conhecimento é entendida por Denzin e Lincoln (2006) como “[...] uma construção que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e interpretação” (p. 18).

Entendendo que as teses defendidas correspondem a um conjunto de ideias interligadas, *costuradas* em um longo e amoroso processo de troca, oportunizado pelo encontro entre pessoas interessadas na produção de conhecimento no contexto da formação docente, buscamos neste escrito comunicar o sentido e o vivido no processo de maturação dos objetos de pesquisa de mulheres *enlaçadas* no percurso de pesquisa doutoral, como em uma ciranda.

Este texto foi então construído com base nos significados atribuídos à relação *dodiscência* que se estabeleceu entre o profes-

sor Jacques Therrien e as 12 mulheres que integraram a turma de Doutorado já acenada. Para dar conta de acessar esses significados, recorreremos às memórias presentes em registros que emergiram das atividades realizadas nas disciplinas, nas teses desenvolvidas e depositadas no banco de dados do PPGE/UECE, bem como nas respostas a um questionário, enviado a cada doutora, acerca da experiência formativa para/pela pesquisa mediada pelo professor Jacques.

O desafio de *costurar* os significados da experiência vivida na *Casa das 12 Mulheres*, em relação à formação oportunizada pelo Doutorado, levou-nos a escolher a bricolagem como POETA para a realização deste estudo, uma vez que essa perspectiva metodológica assume importância inquestionável e representa o fio condutor de todo o processo de maturação das ideias que se transformaram, nas pesquisas defendidas pela primeira turma de doutoras do PPGE/UECE, em teses doutorais.

Significações sobre um professor *bricoleur*

A bricolagem científica se apresenta como uma perspectiva metodológica que rompe com as formas monológicas de produzir conhecimento. Conforme Kincheloe e Berry (2007), ela analisa e interpreta os fenômenos considerando as várias perspectivas em curso na sociedade atual, sem desconsiderar as relações de poder produzidas no cotidiano. Romper com uma visão simplista da Ciência e dos processos investigativos, ampliando o olhar sobre o fenômeno e os sujeitos envolvidos constitui, portanto, característica da bricolagem.

Para Kincheloe (2007b), a bricolagem altera a lógica dominante na produção de conhecimentos e pretende romper com o reducionismo, o parcelamento, a fragmentação e a pretensa neutralidade científica dos métodos positivistas, ainda muito presentes nas Ciências. Para os *bricoleurs* a construção do conhecimento é um processo complexo, que ensaja olhar para o mundo e para o homem de forma ampliada, posto que a complexidade reside na própria

condição humana e está presente nos diversos contextos, que são impermanentes e influenciáveis por fatores diversos.

Nosso encontro com a bricolagem científica possibilitou a vivência de sentimentos diversos: estranhamento, inquietação, entusiasmo, desconstrução, insegurança, responsabilidade e até liberdade. Tudo isso foi experienciado por cada uma de nós, em momentos diferentes do percurso doutoral, a partir das leituras sugeridas, denotando a intensidade e a complexidade que esses encontros ocasionaram. Aos poucos, fomos estudando, refletindo e nos apropriando desse jeito de fazer pesquisa e assim identificamos, naquele que corajosamente nos apresentou a proposta, as características de um pesquisador e professor *bricoleur*.

Olhar para o objeto de estudo como *bricoleur* exige consciência da ontologia de cada um, de quem somos e para onde pretendemos ir. Implica, finalmente, poder enxergar o outro a partir de si próprio, gerando encontros intersubjetivos. Nesse sentido, a proposta da bricolagem defende a investigação dos fenômenos centrados na totalidade do ser humano, ancorada em posições críticas e reflexivas. Tais características anunciam um pesquisador que considera o ser humano de modo integral, em suas múltiplas dimensões, características essas facilmente evidenciadas em Jacques Therrien, nosso professor *bricoleur*. Isso denota a coerência do mestre ao discutir pesquisa ancorado em sua identidade profissional (sempre em renovação), sua ergonomia própria na concretização do trabalho docente, isto é, a natureza cognitiva, simbólica, didática e psicossocial de tal trabalho, que não se separa da relação professor–aluno (THERRIEN; LOIOLA, 2001), sobretudo quando o que está em cena é a formação para/pela pesquisa.

A bricolagem científica chegou então para nós *pelas mãos* do professor Jacques com o desafio de gerar *desconfianças* sobre o gérmen de pesquisa anunciado em cada projeto de tese, transformando-se em nosso POETA, do qual cada uma partia. Seus esforços no *Seminário de Tese* nos incitaram a dar vazão a uma nova consciência

de pesquisa, bem como realizar novas conexões entre o conhecimento formal e sua dinâmica social e histórica.

Assim, por meio da “natureza subversiva da bricolagem” (KINCHELOE, 2007a, p. 18), refletimos, como nunca, sobre a efemeridade e mutabilidade do conhecimento, admitindo-o como ato processual firmado no posicionamento crítico-reflexivo de consultar conscientemente a diversidade de posições existentes para responder às nossas perguntas de pesquisa.

Quatro anos após uma experiência intersubjetiva que nos possibilitou delinear nossas pesquisas de doutoramento como composições metodológicas e discursivas, deparamo-nos com o convite para participar desta obra coletiva em homenagem ao nosso professor *bricoleur*. Essa oportunidade nos fez revisitar⁵ as idiosincrasias desse coletivo feminino na produção de sentidos e significados sobre Ciência, pesquisa educacional e formação de professores, mediadas pela presença formativo-afetiva de Jacques-Therrien.

Ao discorrerem⁶ sobre as memórias que remetiam ao professor Jacques Therrien, no contexto da formação doutoral, as participantes narraram que o docente as desafiava para além da dimensão cognitiva, pois as enxergava como pessoas integrais, mulheres que se constituíam pesquisadoras a partir de suas histórias de vida e experiências. Vejamos o que disseram:

O professor Jacques tem um potencial de acolhimento e autorização com os quais poucas vezes me deparei: quando ele olha, ele OLHA para você, quando ele escuta, ele real-

⁵ Convidamos as mulheres que integraram a primeira turma de Doutorado em Educação do PPGE/UECE (2013-2017) a produzir breves narrativas sobre as contribuições do professor Jacques para sua formação em pesquisa e sua formação docente. Para isso, utilizamos a ferramenta *Google Forms*. Antes, solicitamos a anuência de cada uma por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

⁶ A análise recaiu sobre as narrativas das sete mulheres que responderam ao formulário. As três autoras deste escrito, que também realizaram os estudos do Doutorado na turma em questão, não desenvolveram suas narrativas, assim como as demais doutorandas, por considerarem pertinente para o presente estudo interpretar os sentidos e significados produzidos pelas colegas, tendo como base as memórias do coletivo vivido na turma das 12 mulheres.

mente ESCUTA você. Suas palavras nunca são duras e nem desencorajam.

Zelo pelas opiniões de outros e sempre aprofundando vieses interpretativos, fazendo importantes conexões teóricas, empíricas e nos fazendo perceber a infinitude de possibilidades interpretativas que um objeto pode conter.

O professor Jacques me marcou muito. Minha tese tem muito dele. Da sua interpretação sensível. Da percepção acerca do que eu gostaria de expressar. As aulas de metodologia também foram fundamentais. Estado da questão que me ajudou a encontrar meu objeto de estudo. A bricolagem, que me liberou.

De acordo com Kincheloe e Berry (2007), qualquer ato de interpretação envolve a consideração de um processo orgânico ontológico que está sempre em mutação, sempre avançando rumo a novas reformulações. Interpretar o que o outro quer dizer é, portanto, um ato de muita complexidade, exigindo maturidade, cuidado e respeito ético. Exige também entender a procedência daquilo que se fala, percebendo as representações contidas nos discursos e as ideologias a que se referem.

Professor e pesquisador *bricoleur* se entrelaçaram nas aulas dessa turma, de modo que foi possível identificar naquele a postura *aberta* ao novo, de reflexão e crítica e ao mesmo tempo respeitosa no tocante às singularidades e aos caminhos já trilhados por cada uma de nós.

Reconhecendo a importância da postura *bricoleur* nas relações humanas, Rodrigues *et al.* (2016) defendem que ela precisa ser assumida também nos espaços de formação docente, o que possibilitaria entender a realidade como um todo dialeticamente articulado, produzido pelas relações sociais estabelecidas com base nas interações humanas em espaços de ação comunicativa.

A identificação do professor como um *bricoleur* ficou evidenciada nas narrativas das participantes, que ressaltam a importância dessa postura, que denota reflexão, flexibilidade e sensibilidade, sem perder o rigor científico necessário ao pesquisador.

O Jacques me inspira a ter uma postura mais investigativa e questionadora diante da minha prática docente. Também me instiga a exercer a docência com um olhar e uma postura mais sensível, fundada na racionalidade pedagógica. Ele me ensina a ter uma mente mais aberta, movida pela perspectiva multirreferencial do conhecimento.

Eu lembro de algo muito específico, e que para mim foi muito forte, que foi escrever um texto usando a primeira pessoa do singular. Eu fui bolsista de IC com 19 anos, desde então, não parei mais de produzir, mas nunca tinha parado para fazer essa reflexão da produção científica como uma tradução de mim. Eu sempre havia escrito na impessoalidade – e ainda faço isso –, mas foi muito marcante para mim ver a pesquisa por essa outra perspectiva.

Devo ao prof. Jacques o conhecimento da bricolagem, a qual utilizei em minha pesquisa. Sua provocação para que conhecêssemos essa abordagem metodológica e suas vantagens, na medida em que provoca o diálogo com as mais diferentes áreas teóricas para dar amplitude e melhor cercar seu objeto de estudo. [...] Além da bricolagem, o professor nos provocava a reflexividade como ponto de partida e de chegada. Sempre com atenção e cuidado, o que também foi uma lição, visto que nem sempre, nos universos acadêmicos, encontramos professores tão atenciosos, reconhecendo o processo de construção de cada uma sem rigidez, mas com seriedade e compromisso, sempre. A postura dele é muito acolhedora.

As falas expressam como o fazer pesquisa dessas mulheres foi *atravessado* pela figura do professor Jacques Therrien, que assume uma atitude instigante e sensível diante da docência e da Ciência, reafirmando que nos constituímos com base nas interações e experiências que vivenciamos, conforme nos ensina Vygotsky (2009).

Como se vê, essas representações estão impregnadas de sentidos e significados sobre a experiência de formação para/pela pesquisa, que envolveu um movimento de consciência interior, bem como de consciência coletiva, traduzindo uma racionalidade *aberta* a novas possibilidades argumentativas e multirreferenciadas sobre

o conhecimento. A esse propósito, Nóbrega-Therrien, Menezes e Therrien (2015) ressaltam a potência da reflexividade, elemento que suscita a produção de sentidos e significados no processo inacabado de elaboração e reelaboração do conhecimento.

Nesse sentido, uma das grandes contribuições da bricolagem científica, tão bem comunicada pelo nosso *bricoleur*, foi a necessidade de incluir nas investigações de doutorado “asas de borboletas” (BERRY, 2007), que simultaneamente iriam farfalhar entre áreas distintas, para que desse movimento pudéssemos apreender as ilimitadas combinações epistemológicas e metodológicas possíveis da produção do conhecimento. Isso é expresso também por outra pesquisadora que integrou a *Casa das 12 Mulheres*:

Entendo rica a vivência doutoral com as contribuições do professor Jacques, pois se constituiu um campo fértil para meu desenvolvimento profissional e de pesquisadora, na medida em que pude superar antigas formas de pesquisar para, então, substituí-las por outras mais contextualizadas e criativas.

Decerto, a criatividade é uma das grandes facetas da bricolagem científica, haja vista que essa perspectiva suscita no pesquisador a fuga das rotas previsíveis em seu percurso de produção do conhecimento. Cada *bricoleur*, em sua singularidade própria, entende as múltiplas possibilidades de conectar (nas diversas áreas e subáreas) métodos, técnicas e ferramentas analíticas, de forma a abrir caminhos para ir na contramão de uma epistemologia totalitária e estabilizante. Ou seja: “O *bricoleur* examina e critica textos, luta para dismantelar a manipulação e o controle do saber e do ser que, no passado, privilegiaram e oprimiram o eu e o outro.” (BERRY, 2007, p. 137).

Ideias análogas a essa foram traduzidas também em outras narrativas, de forma que o processo ontológico vivido na relação dodiscência entre nós e o professor Jacques Therrien, por caminhos muitas vezes assíncronicos, fortaleceu em todas nós uma perspectiva formativa para/pela pesquisa lúdica, complexa e (em termos freirianos) com rigorosidade metódica.

Dentre as contribuições do doutorado, para a tessitura da identidade profissional docente e de pesquisadora, destaco a contribuição do Professor Jacques Therrien, sobretudo nas disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica. [...] Em suas aulas fomos provocadas a conhecer a bricolagem científica e pude ver para além dos manuais de metodologia científica, aliás elemento fundante para desenvolver pesquisa.

Devo ao prof. Jacques o conhecimento da bricolagem, a qual utilizei em minha pesquisa. Sua provocação para que conhecêssemos essa abordagem metodológica e suas vantagens [...] provoca o diálogo com as mais diferentes áreas teóricas para dar amplitude e melhor cercar seu objeto de estudo. Foi uma grande descoberta na época, que me provocou a curiosidade de conhecer mais, como também a inquietude de pesquisar, pesquisar e pesquisar o meu objeto de estudo sob a ótica filosófica, sociológica, metodológica, enfim. Foi um grande achado.

Enquanto nos (re)fazíamos como pesquisadoras, íamos incorporando novos elementos em nossa identidade docente, a partir das interações que estabelecíamos no grupo de 12 mulheres professoras, mas principalmente pela atuação do mediador, professor de um curso de Doutorado, que nos ensinou a aprender sempre, a ousar e a ampliar o nosso olhar para o outro e para o mundo. Nas palavras de Ciampa (2000), é com base no outro que vamos constituindo nossa identidade, que está em permanente mudança, no entanto, quando tomo o outro como referência eu me diferencio dele, porque não sou ele e, desse modo, somos reconhecidos e nos reconhecemos diferentes do outro.

Em suma, o contato com a bricolagem nos mobilizou e, a partir desse encontro proporcionado pelo professor *bricoleur*, novas perspectivas se apresentaram para todas nós, ao mesmo tempo que algumas certezas ruíram. Um percurso dinâmico e saudável para qualquer pesquisador e professor.

Por mais *bricoleurs* na pesquisa educacional: arrematando os fios conectivos do escrito

E se, em jeito de conclusão, expandirmos a questão reflexiva que introduziu este texto para “Quanto afeto é possível fluir no percurso da pós-graduação *stricto-sensu*?” Afinal, o que conseguimos expressar ao longo do escrito foram apenas recortes, pedaços, contornos, traços *buliçosos* delineados em nosso exercício de entretecer os fios teóricos e metodológicos da pesquisa doutoral com a rica presença humana do professor Jacques.

Se a bricolagem entende o POETA como ponto de partida, ela nos ensina também que todo ponto de chegada é uma parada provisória, que aguarda, a qualquer instante, uma nova caminhada. Essa, aliás, é uma das premissas freirianas mais esperançosas que experienciamos na contradição da vida que vivemos, sobretudo no desenvolvimento da prática docente que protagonizamos hoje.

Há quatro anos defendemos nossas teses, encerramos o Doutorado e partimos mais fortes para problematizar o mundo e nossas condições objetivas/subjetivas de *fazer pesquisa* e formar novos pesquisadores. E nisso (não obstante o reconhecimento das tantas contribuições que tivemos de todos os professores do PPGE/UECE) destacamos todos os investimentos que recebemos de Jacques Therrien, que extrapolaram os limites fronteiriços entre a formalidade intelectual da academia e os vínculos afetivos, que não podem deixar de existir em todo processo formativo que pretende suscitar a transformação social.

Uma vez impregnadas pelas surpreendentes possibilidades de produção de sentidos sobre a pesquisa por meio da bricolagem científica, pedimos licença para finalizar este escrito com um convite às leitoras e aos leitores para (re)visitar a *Casa das 12 Mulheres* (anexo), incursão essa que permitirá contemplar especialmente a marcante presença do professor Jacques entre nós.

Referências

BERRY, Kathleen S. Estruturas da bricolagem e da complexidade. *In*: KINCHELOE, Joe Lyons; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 123-148.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. (org). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 16-41.

KINCHELOE, Joe Lyons; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe Lyons. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. *In*: KINCHELOE, Joe Lyons; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007a. p. 15-37.

KINCHELOE, Joe Lyons. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. *In*: KINCHELOE, Joe Lyons; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007b. p. 101-122.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira; TERRIEN, Jacques. A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, ano 18, n. 25, p. 171-199, 2015. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/587/753>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas *et al.* Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 966-983, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lm5MCLHGmLMhNs GTdBTKrWG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 143-160, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5k4PWRZW6FwHFH-Vps6msyny/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

Anexo A

Figura 1 – A Casa das 12 Mulheres e o *bricoleur*



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2014).

JACQUES THERRIEN: UM BRASILEIRO DO CANADÁ

Maria Juraci Maia Cavalcante¹

Um educador nascido no Canadá, que defende a democratização e o direito à educação, perfeitamente adaptado à cidadania brasileira. No lugar de professor da Universidade Federal do Ceará (UFC), lembro-me da dedicação dele ao Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural – NE), criado pelo Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980 (BRASIL, 1980), com base no acordo celebrado entre o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação e Cultura, e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (MEC/BIRD) nº 1867/BR, que tinha na formação o eixo de sua ação junto ao professorado leigo. Jacques Therrien assumiu a direção da Faculdade de Educação (Faced) e a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) da UFC, que soube representar muito bem, nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o que fazia com competência e determinação. No Seminário de Educação Brasileira, coordenado por ele, pude conhecer o professor em atuação, sempre tão envolvente, chamando atenção de mestrandos e doutorandos para a importância do “chão da escola” e do saber docente. Estava ele sem falta a discutir políticas educacionais e códigos de postura no nosso convívio, em reuniões de colegiado do Departamento de Estudos Especializados. Nas assembleias do nosso sindicato, lá comparecia ele, muito ativo na defesa dos direitos docentes, vestindo a camisa da universidade pública. Tão sociável, cordato e ético, destaca-se no meio acadêmico como orientador de pós-graduação, aberto ao diálogo e instigador de seus alunos e alunas a ir adiante com suas

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação (Faced). Professora Titular (aposentada). Doutora em Ciências Sociais e Econômicas pela Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Alemanha). juracimaiaacavalcante@gmail.com

intenções de pesquisa. Por tudo isso, notabilizou-se como pesquisador sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), assinando inúmeros e relevantes artigos em livros e periódicos. Lembro-me de quando estabeleceu intercâmbio vigoroso, trazendo para a UFC renomados professores canadenses, como Maurice Tardif e Clermont Gauthier, para discutir fundamentos e epistemologia da profissão docente; de quando prestou exame e alcançou com louvor o lugar de professor titular da UFC. Jamais o encontrei desanimado ou triste, pois ele é pessoa do trabalho, da ação, da partilha e da solidariedade. Antes de se estabelecer, casar e ter filhos no Brasil foi jesuíta, formação que deve ter dado a ele, certamente, uma firme compreensão filosófica, racional e social da Educação e o fez um educador disposto a se lançar no mundo, que considera a sua casa. Fez estudos de graduação no Brasil e pós-graduação nos Estados Unidos, no Canadá e na Espanha. Participou da construção da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), uma universidade nova instalada no Ceará e voltada para a integração luso-africana. Por tudo isso, guardo dele a melhor imagem e boas lembranças, além do carinho fraterno, por ter sido um dos poucos colegas da UFC que considero um verdadeiro amigo, pelo incentivo que me deu em inúmeras ocasiões. Quando ele se aposentou, indo depois se dedicar à Universidade Estadual do Ceará (UECE), sua liderança nos fez muita falta. Ele é da tribo de Hubert Reeves, o iluminado astrofísico quebequense que acredita sermos todos nós artesões e artesãs do oitavo dia. O tempo para o Jacques é o da vida bem vivida, com alegria e amorosidade, companheirismo e disposição de luta e trabalho, marcas que o caracterizam como cientista e sujeito da história, que nunca perde a fé na Educação e na sociedade brasileira.

Fortaleza, 7 de maio de 2021

Maria Juraci Maia Cavalcante

Referências

BRASIL. Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste – EDURURAL – NE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 21250, 24 out. 1980.

DIÁLOGO COM JACQUES THERRIEN

Maria Isabel da Cunha¹

É com prazer, mas também com algum receio, que inicio esta tarefa singular de dialogar com a produção e vida de meu amigo Jacques Therrien. Prazer porque me irmano na homenagem que este livro presta a um intelectual e educador *da melhor qualidade*, como qualifica nossa também querida amiga professora Terezinha Rios (2006); e receio porque certamente é muito restrito o alcance de meu conhecimento acerca de sua trajetória e obra. Ficarei sempre devendo em qualidade e quantidade aquilo que Jacques merece.

Mesmo habitando o solo deste nosso desigual Brasil, muitos quilômetros distanciam o solo gaúcho do cearense, apesar de a história econômica ter nos aproximado. Pelotas, minha cidade de adoção, na qual me tornei gente e profissional, contam os registros, foi fundada por José Pinto Martins, um cearense que vinha buscar carne seca, o charque, como é conhecido nessas bandas. De lá, mascateando, trazia açúcar, riqueza por excelência do solo nordestino à época. Ambas só possíveis pelo sangue e pela mão escrava. Paradoxalmente o açúcar, na mão da burguesia crescente das sinhazinhas portuguesas, assentadas deste lado da Lagoa dos Patos, faz com que até hoje a cidade de Pelotas seja conhecida por seus doces de origem lusitana.

A condição de vivermos em espaços geográficos periféricos no mapa do Brasil teve suas repercussões. Do ponto de vista acadêmico, a elaboração e circulação da produção científica teve a Região Sudeste como eixo principal, sem desconsiderar algumas universidades pontuais de outras regiões. Nossas associações, por

¹ Universidade Federal de Pelotas (RS). Docente Permanente. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). cunhami@uol.com.br

motivos da geopolítica e também por razões logísticas, dificilmente afastavam-se dos estados centrais do país. Assim, nossos intercâmbios acadêmicos foram marcados por condições objetivas que, a meu ver, não facilitaram tanto quanto seria desejável trocas de experiências e saberes em nível nacional.

Entretanto vivemos os mesmos desafios sociais, políticos e epistemológicos de uma época geracional. Nossa trajetória de formação para a docência foi forjada com base em fundamentos que foram exigindo transformações. No meu caso, fui normalista inspirada nos princípios da Escola Nova, uma experiência formativa baseada na utopia de uma escola democrática, tão presente no ideário de Anísio Teixeira. Uma Pedagogia ativa se vislumbrava, quando ainda não havia uma perspectiva sociocultural da escola numa sociedade de classes. A realidade da escola pública das periferias urbanas contrastava com, no meu caso, o imaginário da minha formação, que previa estudantes em condições desejáveis para um ensino promissor. Fico especulando se tua formação em Filosofia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Jacques, já incluía uma perspectiva sociocrítica que favoreceu teu interesse pela educação rural. Houve uma experiência muito diferente? Entre encontros e desencontros, a realidade nos levou àquilo que, mais tarde, a literatura chamou de choque de realidade. Os saberes que supostamente havíamos adquirido não davam conta de enfrentar os desafios da prática. Estou falando por mim, num diálogo hipotético contigo, mas apostando que nossas realidades não foram muito distintas.

Da sala de aula migramos para a gestão escolar. Eu na área da Supervisão Pedagógica e tu na da Orientação Educacional. Eram os anos 1970, após a grande reforma produzida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que unificou a formação do ensino fundamental em oito anos. Fechava-se um ciclo, quer na estruturação das escolas, quer na organização da carreira e formação docente. Os espaços escolarizados foram atingidos, as nomenclaturas dos estabelecimentos de ensino alteradas, os currículos

postos em xeque. Áreas de conhecimento foram substituídas peremptoriamente por outras, favorecendo a predominância da cultura instrumental sobre a humanística. Ao mesmo tempo, a presença dos especialistas da Educação na escola veio para dar suporte a essa nova ordem e contribuir para o azeitamento da engrenagem.

Felizmente a contradição, que fomos aprendendo mais tarde, na prática, nos ensinou. Ainda que a intenção fosse fortemente a de implementar uma Educação instrumental, nossa formação humanística quebrou a lógica de uma Pedagogia meramente instrumental, pois sendo pessoas em interação não poderíamos jamais prescindir de subjetividades. E em meio a objetivos comportamentais e planejamentos universais fomos compreendendo e assimilando os estudos do cotidiano, que se constituíam nos nossos fazeres no chão da escola e da universidade.

Vivemos um tempo de claros/escuros. Ainda em plena ditadura, nem sempre tínhamos consciência dos porões da tortura e da negada interpretação crítica do mundo. Entretanto a resistência foi se fazendo e a utopia se fortalecendo. A base foi se organizando e a Anistia, em 1979, representou muito em termos de novos horizontes para o campo das Ciências Humanas e da Educação. Pouco antes, a literatura anglo-francófona do campo da Sociologia da Educação se espalhou como rastilho de pólvora nas nossas leituras e fomos compreendendo a relação entre Educação e classes sociais, na perspectiva das Teorias da Reprodução. É representativa desse período uma varredura das temáticas que chamavam, na capa, os primeiros números da destemida Revista *Educação & Sociedade*, até agora um dos mais respeitáveis e consolidados periódicos nacionais da nossa área.

Para nossos leitores que não viveram à época vale lembrar os títulos de chamada dessas primeiras edições:

Nº 1 – O Educador precisa ser educado (set. 1978);

Nº 2 – Administração, poder e trabalho (jan. 1979);

Nº 3 – *Pedagogia do oprimido e Educação do colonizado* (maio 1979);

Nº 4 – *Ilusão política. Desilusão pedagógica* (dez. 1979)

Nº 5 – *Educador = Trabalhador* (jan. 1980);

Nº 6 – *Resistência/Submissão* (jun. 1980);

Nº 7 – *Educação e Imperialismo* (set. 1980);

Nº 8 – *Educação: instrumento de luta* (jun. 1981).

Se ainda não foi objeto de muitos estudos, fica o desafio para a área da História e das Políticas em Educação tomar essa importante Revista que, por excelência, por meio dos artigos publicados, pode produzir inferências sobre a história contemporânea dos movimentos e lutas da Educação brasileira. E lá estávamos nós.

Para mim, neste diálogo contigo, caro Jacques, e com colegas de geração, revisitar essas produções alicerça a possibilidade de recompor trajetórias que, a meu ver, esse livro organizado em tua homenagem tem como objetivo.

A redemocratização do país nos trouxe muitas esperanças. Já na lida universitária, envolvemo-nos com as lutas pela sua democratização e defesa da condição da Educação pública e gratuita. Participamos de movimentos e greves, mas defendendo o direito dos alunos a uma formação integral e de qualidade.

No âmbito da formação fomos à procura das qualificações formais de mestrado e doutorado. Tiveste a oportunidade de conviver com espaços acadêmicos no exterior. Sempre, entretanto, mantendo os laços e o compromisso com o Brasil. Certamente tua formação filosófica constituiu um humanismo que orientou teus valores fundamentais em relação à Educação e à democracia. Da inicial experiência no espaço jesuíta do Colégio Anchieta em Porto Alegre, no início dos anos 1970, certamente a experiência como pesquisador da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) aguçou tua sensibilidade em relação a uma Educação comprometida com uma sociedade mais justa e igualitária. E essa

visão constitutiva de tua cidadania levaste contigo ao ingressar por concurso na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC), no ano de 1979, o mesmo da Anistia no Brasil.

Volto a esse tema, que para mim é marco divisor das políticas que influenciaram, de forma definitiva, a compreensão dos campos das Ciências Sociais e da Educação. Com a Anistia, fechou-se um ciclo de uma Pedagogia inspirada fortemente no campo da Psicologia instrumental e comportamentalista para dar lugar aos estudos de base filosófica, cuja matriz estava ligada ao campo histórico-cultural. A literatura predominantemente norte-americana deu lugar à influência da produção europeia.

Nessa fase, deparávamos com o desafio de como transformar a prática de formação de professores a partir da nova ordem que compreendíamos necessária, mas ainda dentro de uma cultura escolarizada baseada na dimensão preponderantemente instrumental. Ensínávamos a planejar com objetivos e metas observáveis e técnicas de ensino universais. A avaliação, centrada nos objetivos, pouca ênfase dava nos contextos. Muita insatisfação já vivíamos. Mas a saída para novas práticas ainda era distante.

A formação de professores no âmbito das Licenciaturas, e mesmo nos Cursos de Pedagogia, seguia a lógica histórica baseada na compreensão da Ciência moderna: primeiro a teoria e depois a prática, que só acontecia no final dos cursos, quando o estudante não mais tinha apoio para refazer suas dúvidas e reflexões.

É certo que procurávamos fazer aulas da melhor maneira possível, incluindo as novidades da Tecnologia Educacional que chegavam de outras origens. A revolução nas comunicações acontecia à revelia da escola, e parecia urgente um posicionamento sobre a prática tradicional de ensinar e aprender.

A pesquisa em Educação no Brasil era incipiente. Os primeiros Programas de Pós-Graduação em Educação eram poucos e ainda havia a prevalência de investigações inspiradas na epistemologia da Ciência moderna. Quando fiz meu mestrado na Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), entre 1977 e 1979, o nosso grande terror eram as aulas de Estatística, pois nossas dissertações eram avaliadas pelo rigor com que o método investigativo era comprovado numericamente. Ou seja, mesmo no campo das Ciências Humanas, estas, para serem respeitadas como tal, assumiam os pressupostos das Ciências Exatas. A neutralidade era lei. A escrita não podia ter sujeito; toda ela se fazia com o verbo no infinitivo: diz-se, pensa-se... e por aí vai. Conto isso hoje para meus alunos e eles acham que é ficção científica... mas não é. E não faz tanto tempo assim. Importa compreender essa virada epistemológica como um fenômeno de luta histórica e não naturalizado, como pode parecer para os estudantes de hoje. Faz parte da minha história e provavelmente da tua.

Imagino que tenhas vivido experiência similar. Só consegui fazer a ruptura na pesquisa quando, no doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), já ingressando em 1985, tive clareza do que eu **Não** queria fazer. E tive a sorte de encontrar um ambiente efervescente no âmbito intelectual, que abrigou professores que haviam sido banidos do Brasil ou cassados na ditadura. Lá estavam nas minhas aulas Paulo Freire, Maurício Tragtenberg, Moacir Gadotti, José Dias Sobrinho, Joel Martins, Amélia Domingos de Castro e tantos outros de igual quilate. E, como meu orientador, que se tornou grande amigo e inspirador, o professor Newton Cesar Balzan.

A grande virada política e epistemológica caminhava. *Diretas já* como movimento articulador dos diferentes segmentos da sociedade civil; fim do regime militar, reorganização sindical; realização das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) e a possibilidade de implementação de mudanças na pesquisa em Educação, sob outro paradigma de inspiração antropológica qualitativa. Daí, com apoio incondicional de meu querido Newton, produzi minha tese: *A prática pedagógica do bom professor*, ouvindo e acompanhando aulas de professores do ensino médio e superior, assim considerados por seus alunos. O estudo teve grande repercussão,

provavelmente por ter sido dos primeiros realizados na perspectiva qualitativa, que não procurava modelos pré-determinados nem queria definir padrões universais, mas compreender como os docentes construíam saberes e práticas que eram admirados por seus alunos. A base teórica veio da Sociologia do cotidiano, muito mais do que da Pedagogia prescritiva.

Desde então nossas pesquisas, minhas e tuas, Jacques, têm encontrado muito em comum. Desde o teu estudo *Educação e Hegemonia: o trabalho e as práticas sócio-educativas no campo* (THERRIEN; DAMASCENO, 1992), realizado junto com a professora Maria Nobre Damasceno, encontro a abordagem dos saberes construídos na práxis do campo, tendo a professora leiga e também o camponês como interlocutores preferenciais. O foco esteve na experiência do trabalho, fazendo uma virada importante na visão de formação até então concentrada na dimensão letrada e essencialmente cognitiva.

Essa perspectiva marca tua trajetória, que ficará como uma constante, revelada também no *Projeto Escola e Cultura*, concluído em 1998. Nele, dedicaste-te a compreender, junto com tua equipe, de que forma se manifesta a cultura docente no ambiente escolar e como ocorre a interação dessa cultura com a sua formação institucional. A pesquisa procurou destacar a cultura da resistência enquanto “saber simbólico”, sem desconsiderar o significado da atividade criativa dos sujeitos da ação.

O estudo sobre a experiência e competência no ensino na perspectiva da ergonomia do trabalho docente, que sintetizaste em artigo publicado junto com Francisco Loiola (THERRIEN; LOIOLA, 2001), tem base em pesquisa realizada no início dos anos 2000 e se constituiu num referente para a área da formação docente. Trouxe um olhar singular discutindo a *atividade e a situação* como dois polos inseparáveis na ação do professor. Analisando a compreensão de *ação situada*, vocês propõem que essa se torna em *cognição situada*, quando explicitam os suportes informacionais que sustentam a ação no seu ambiente imediato. Aproximam o estudo

da compreensão de Schön (1994) sobre o saber prático como sendo o repertório de ações e compreensões que se enriquecem com a experiência prática.

A primeira década do segundo milênio foi favorável à expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil e os Programas em Educação criaram e/ou consolidaram seus doutorados, favorecendo uma base de produção de conhecimentos reconhecidos na área. A nossa Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) revelou-se uma liderança nacional, manifestando-se em relação às Políticas Públicas e assumindo um papel importante de coesão em torno de temas de interesse da área. É preciso reconhecer tanto o empenho político da ANPEd como sua condição de articuladora da comunidade acadêmica, num país tão extenso e diverso como o nosso.

Os Grupos de Trabalho da ANPEd, em especial os GTs de Formação de Professores e de Didática, e os Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endipes) foram responsáveis por disseminar, em grande parte, o pensamento intelectual contemporâneo dos autores estrangeiros que contribuíram muito com nossa produção. Registro aqui alguns que nos visitaram pessoalmente e outros muito presentes por suas obras como os franco-canadenses Clermont Gauthier, Maurice Tardif e Philippe Perrenoud; os americanos Lee Schumann, Donald Schön, Kenneth Zeichner; o inglês Christopher Day; os espanhóis Gimeno Sacristán, Alberto Perez Gomes, José Contreras; e nosso sempre presente Antonio Nóvoa.

Se essas influências têm sido importantes, temos de nos orgulhar também da produção intelectual que temos feito no Brasil, pela quantidade de publicações em artigos indexados e de livros publicados. Deixo de fazer registros nominais para não incorrer em reducionismos involuntários. Mas temos uma base sólida de produção nacional.

As influências teóricas no campo a que nos dedicamos – a formação de professores – vêm se desdobrando, na mesma propor-

ção em que a teoria pedagógica vai produzindo novas perspectivas e visões. Entretanto encontro similaridade entre nós e um fácil diálogo entre os estudos que realizamos.

Meu envolvimento com a Pedagogia universitária foi contemplado quando o diálogo contigo sobre esse tema foi sendo construído. Dissertações e teses orientadas tendo a Educação Superior como objeto, mais propriamente os processos e os atores do ensinar e do aprender e as políticas aí envolvidas, nos mobilizam.

E então encontro nos teus estudos mais recentes outras investigações que nos aproximam. Na última década, três pesquisas conversam com meus estudos: *Docência universitária e formação para o trabalho pedagógico: a gestão dos saberes na docência* (2007); *A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária* (2009-2011) e *Docência universitária e formação de professores: a integração ensino/pesquisa na prática docente* (2013 – 2015). Destaco, ainda, a atual *A pesquisa em Educação na Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Tecnologias Educacionais da Universidade Estadual do Ceará (Ripete/UECE)*.

Esses estudos informam da confluência de nossos interesses que indagam sobre o sentido da formação do docente universitário que, pela natureza de sua função, precisam articular o ensino, a pesquisa e a extensão. Constantemente nos perguntamos sobre que saberes devem estar presentes nesses programas formativos.

Ao longo de nossa trajetória fomos aprendendo a diferença entre conhecer e saber e assumindo esses conceitos como base de nossas investigações. Ainda que diferentes autores tenham teorizado a respeito, gosto da proposta de Villoro (1982) quando afirma que *conhecer* implica viver uma experiência pessoal e direta com o objeto de forma individual, intransferível. Entretanto o *saber* pressupõe uma justificativa objetiva, um determinado consenso, um acordo de uma comunidade social ou acadêmica. Essa perspectiva dá ao saber uma condição social, de aceitação coletiva, validada num determinado contexto. Talvez como pressuposto da teorização. Por isso é tão importante me reconhecer nos teus estudos.

Observando tua produção é fácil identificar a contribuição que relaciona a integração do ensino com a pesquisa e a condição do profissional reflexivo, postulado por teorias contemporâneas. Em texto que publicaste com a Sílvia (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013), vocês afirmam que a ação pedagógica implica reflexividade e perguntam: que reflexividade é essa? Já então dialogavam com Sacristán (1999) e os seus três níveis de reflexividade, que contribuíram para a compreensão ampliada da prática educativa, do ensino e da pesquisa.

Certamente o Estágio Pós-Doutoral que realizaste em Valência com o professor Sacristán se transformou num diálogo de especialistas. Tu, com a bagagem e experiência do chão da universidade brasileira, com as cores e sabores do Ceará e ele com a sólida competência de quem por anos se dedicou ao estudo da docência em sua ampla condição técnica, social e política, no contexto espanhol. Por ter tido também a graça de ter interagido com o professor Sacristán, imagino o quanto esse diálogo foi importante e rico para vocês.

Para concluir este texto, em que procuro singelamente me irmanar na homenagem prestada ao querido amigo, colega, professor, educador, peço licença para trazer um pedacinho desse Mestre que o inspirou. Lembro pois Sacristán quando diz: “Uma condição essencial da ação é a de que sempre é pessoal e definidora da condição humana: vai ligada a um eu que se projeta e que se expressa por meio dela ao educador.”. E, logo depois, “O professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem.” (1999, p. 31, grifos nossos).

Assim vejo Jacques Therrien. Vida longa, amigo!

Referências

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de setembro de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Traduit et adapté par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon*. Montreal: Les Éditions Logiques, 1994. (Collection Formation des maîtres).

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (orgs.). **Educação e Hegemonia**: o trabalho e as práticas sócio-educativas no campo. Fortaleza: UFC/FACED, 1992 [relatório de pesquisa].

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 21, n. 74, p. 143-160, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5k4PWRZW6FwHFH-Vps6msyny/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2020.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 619-630, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/9266/pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

VILLORO, Luis. *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores, 1982.

CARTA AO PROFESSOR JACQUES THERRIEN

Maria Marina Dias Cavalcante¹

Estimado Professor,

Inquestionável a homenagem em formato deste livro pelos relevantes serviços educacionais que você tem prestado ao país em geral, e à cidade de Fortaleza em específico, seja no exercício de sua atividade como educador, sempre atuando em nível de Ensino Superior, seja pela obra teórico-prática e de pesquisador que tem oferecido a todos nós por meio de conferências, livros, artigos publicados em periódicos especializados, além de entrevistas, pelas quais tem partilhado seus conhecimentos e compreensões, em especial a respeito da Educação escolar. É nessa perspectiva que recorro ao gênero das cartas pedagógicas de nossa amiga Socorro Lucena, para quem a carta é um texto narrativo-descritivo da prática docente, que transita pelas teorias, valores e crenças que explicam seu fazer pedagógico.

Repassando, como num filme, todos os momentos de nossa convivência pedagógica, com certeza relembramos apreensões, alegrias, tristezas, gestos de amor, incompreensões e sobretudo esperanças, que a cada dia se tornavam realidade. E o sonho maior, a realização de um trabalho profissional da melhor qualidade. Por isso este escrito, para mim, tem o sentido de um “escrito especial”. Sinto-me feliz por mais uma oportunidade de participação de um momento junto ao professor Jacques Therrien.

Paulo Freire, com sua sabedoria ímpar, nos ensina: “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de de-

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Associada. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). maria.marina@uece.br

terminismo.”. Nada mais verdadeiro que essa assertiva! E nós, professores, sabemos muito bem disso. Pois na pretensão incessante de sermos agentes das transformações por que passa o mundo, impulsionadas pela aceleração da produção e difusão do conhecimento e sua concretização em processos e produtos tecnológicos, com repercussões nos nossos conceitos, pensamentos, valores, julgamentos, atitudes e comportamentos, nós, profissionais de todas as áreas, temos que ler muito, pesquisar bastante, enfim estudar mais e mais. Sempre achei que é preciso realizar um esforço maior, para além do estudo, quando se quer algo intensamente. É necessário esforço para a reflexão, a crítica, a capacidade de atuar de forma transformadora. Essa foi uma das atitudes docentes que aprendi com você, professor Jacques.

Nesse sentido, às vezes, por meio de gestos ou de falas, você dizia, em nossas aulas, que é necessário que gostemos do que fazemos para que sintamos o prazer de fazer bem feito e de forma crítica e consistente as escolhas que fazemos, porque fazemos e para quem fazemos. Que nossas decisões acerca do como vamos fazer sejam orientadas por valores democráticos, zelando pela defesa do que ainda nos resta de instituições e serviços públicos. Que sejamos transgressores de paradigmas ultrapassados. Que não tenhamos medo de questionar a “naturalização” dos efeitos da modernização científica e da produção tecnológica na organização do trabalho e da sociedade, como se fossem “naturais” o desemprego e a falta de condições mínimas de existência humana. Que tenhamos a coragem de enfrentar as barreiras dos acomodados, dos incompetentes, dos falsos donos da verdade. Faz-se mister que tenhamos atitudes que vejam o outro como parceiro, compartilhando da fala, do espaço, da visão de mundo, da postura ética, da busca dos objetivos comuns que pretendemos alcançar. Que solidariamente aprendamos a construir novos conhecimentos. Para tanto é necessário que estejamos sempre insatisfeitos com os conhecimentos atuais e nos realizemos melhor na busca de novos saberes.

Você tem oferecido a todos nós que militamos no campo da Educação, seja no contexto do nosso país, seja no contexto de outros espaços deste Planeta Terra, múltiplas e significativas contribuições teóricas e práticas com o objetivo tanto de nos auxiliar na compreensão dessa fenomenologia como de orientar o desenvolvimento de práticas essenciais em nosso cotidiano escolar. Como ponto de partida, inicio por expor um pouco de nossa comum história de vida. Ingressei no Curso de Mestrado da Universidade Federal do Ceará (UFC) pelas suas mãos, onde apresentei a dissertação intitulada *A prática do orientador de aprendizagem na TVE CE – Um estudo comparativo nas décadas de 80/90: O caso de Boa Viagem*. Foi nesse contexto que nasceu a duradoura amizade entre nós dois, com vigência tempo afora até os dias atuais e certamente seguindo eternidade adentro. Bela amizade, conversas, ajudas mútuas quando possível, viagens para congressos – eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Congresso Ibero-americano de Docência Universitária (Cidu), Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endipes).

E então, *pari passu* seguimos pelos caminhos da existência em conformidade com algumas informações, que posto na seqüência desta carta que ora lhe escrevo.

Após a obtenção de meu título de Mestre, nossa vida profissional seguiu trilhas diferenciadas.

Em 2005, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC) nos reencontramos, e minha admiração por você, professor Jacques, tomou proporções bem maiores no transcurso de nossas aulas, bancas e seleções do Programa, enfim no cotidiano de nosso fazer docente.

Desde então, de quando em vez nos encontramos, aqui e acolá, pelas lides da vida acadêmica, afora as ocasiões de lazer proporcionadas pelo PPGE, tão frequentes nesse espaço de amizade já neste século e sumariamente suspensas ultimamente pelos revezes

da vida, expressos sobretudo na pandemia de covid-19. Afinal, nossas vidas e formação acadêmica estiveram sempre assentadas em uma amizade que atravessou do século passado aos anos presentes, praticamente os anos de nossa maturidade.

Acessando e percorrendo seu Currículo Lattes, onde se encontram os registros de sua vida acadêmica e profissional, pude observar, confirmar e admirar seus investimentos e seus cuidados, tanto como professor e orientador de estudantes em seus caminhos pela Graduação, Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado quanto como cidadão deste imenso país.

Finalizando esta missiva, professor Jacques, sinto-me honrada, privilegiada e grata por ter estabelecido com você uma amizade de longa duração, assim como uma parceria na vida acadêmica e intelectual, de modo especial na área da Educação.

Muito grata, meu amigo e “eterno orientador”, partilho das homenagens que estão lhe sendo prestadas por meio do presente livro. Homenagens plenamente merecidas pelos múltiplos anos de investimentos e cuidados com a Educação de cada estudante que teve a honra de aprender em decorrência das partilhas de seu saber e, para além desses cuidados específicos, pelos cuidados com este imenso país no qual vivemos.

Desejo-lhe, amigo, longos anos de vida contribuindo para o bem de todos, missão que você assumiu desde sempre. Desnecessário dizer, mas vá lá: sucesso e vida longa!

Abraço

Marina Cavalcante