

Valeska Fortes de Oliveira
Silvania Regina Pellenz Irgang
Izabel Espindola Barbosa
Adriele Machado Rodrigues
Tânia Micheline Miorando
(Orgs.)

GEPEIS no tempo

30 Anos de história, estudos e pesquisas
em Educação e Imaginário Social

GEPEIS NO TEMPO:

**30 Anos de história, estudos e pesquisas em
Educação e Imaginário Social**



Valeska Fortes de Oliveira
Silvania Regina Pellenz Irgang
Izabel Espindola Barbosa
Adriele Machado Rodrigues
Tânia Micheline Miorando
(Organizadoras)

GEPEIS NO TEMPO:

30 Anos de história, estudos e pesquisas em
Educação e Imaginário Social



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Valeska Fortes de Oliveira; Silvania Regina Pellenz Irgang; Izabel Espindola Barbosa; Adriele Machado Rodrigues; Tânia Micheline Miorando [Org.]

GEPEIS no tempo: 30 Anos de história, estudos e pesquisas em Educação e Imaginário Social. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 268p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1893-9 [Impresso]
978-65-265-1914-1 [Digital]**

1. GEPEIS. 2. Imaginário Social. 3. Grupo de Pesquisa. 4. Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

PREFÁCIO

Na primeira metade dos anos oitenta entrei em contato, pela primeira vez, com os pensamentos de Pichón-Riviére e de Foucault. Era uma época bastante efervescente, tanto do ponto de vista da cultura quanto da política. A verve do momento era a redemocratização do Brasil e nos víamos em meio a uma possibilidade ímpar, naquela altura, de viver a experiência da liberdade, da coletividade, uma época de ainda de bastante mudanças, empurradas pelo vento das décadas anteriores. A vontade de revolução era de cada um e era de todos. “Nós” era uma palavra muitas e muitas vezes dita – e praticada. Grupos, comunidades, coletivos, partidos, associações, sindicatos, frentes, tribos, bandos, turmas, centros, núcleos, agremiações de todo tipo, nada mais se fazia sozinho. E toca todo mundo aprender como é que se vive junto, e as práticas democráticas fervilhavam, e a luz se fez sobre os onipresentes e permanentes movimentos de disputa pelas hegemonias. Pois, então, tomando em conta que a democracia é, antes, um modo de funcionar de algumas práticas no interior das formações sociais, do que uma substância ou uma essência a ser alcançada e preservada, como dizem o Laclau e a Mouffe (Laclau e Mouffe, 2015, *passim*), nós precisávamos aprender como lidar com aquele movimento de redemocratização que nos oportunizava a possibilidade de disputar a hegemonia. Em cada lugar as decisões e os encaminhamentos eram discutidos, votados e assumidos por todos – mesmo que a contragosto, já que as práticas democráticas também implicam em ceder e renunciar a alguma coisa. E o nosso cotidiano passou a ser uma gigantesca malha de disputas por alguma hegemonia, em todas as escalas: em casa, no namoro, no trabalho, na rua, na faculdade, no DCE, na plenária do partido. E proliferaram as leituras sobre como viver em grupos: teorias, tratados, manifestos, textos clássicos ou panfletários, teses, as esquerdas todas podendo ser editadas e lidas, começou-se a

desproibir, já que não houve quem não tenha se interessado, em algum momento da história humana, pelo tema. No meio desse manancial de experiências, entrei em contato com o pensamento de Pichón-Riviére. E o conceito de grupo me fisgou. Ele explicava, oferecia um jeito de enxergar esse negócio que não parava e eu, então, entendi, que era a tal permanente disputa por alguma posição hegemônica, o tempo todo, em todas as situações, de algum modo, todo mundo. Grupo era isso. A questão dos papéis e das posições vinha junto, era um modo de identificar o tipo de força que estava no jogo, quando se fazia uma análise da conjuntura. Constituir um grupo implica em fazer algumas renúncias e negociar coletivamente. Um grupo tem uma estabilidade sempre precária, sempre em vias de desmoronar e se transformar, em resposta aos movimentos que o constituem, nas articulações em busca da hegemonia. Uma demanda diferente, um novo integrante, uma nova tarefa, uma mudança de planos, um abalo qualquer na conjuntura e lá vamos nós renegociar a organização e encaminhar as novas decisões. Grupo é uma coisa dinâmica, sempre em movimento.

Foucault, a essa altura, já me era mais familiar. A ideia de que o poder não é uma coisa, mas uma relação, já era do nosso conhecimento. Poder é resistência, força é resistência, trata-se de uma espécie de movimento que continua a ideia de que as coisas sempre poderiam ser de outra maneira que não aquela que está sendo. Mudança, viração, crítica, revolução, eram algumas das palavras de ordem na cena de inconformidade com o mundo em que vivíamos. Entendemos que havia que colocar em questão todas as interdições e proibições, todas as obrigações, de modo que as verdades que as sustentavam fossem abaladas e se mostrassem como apenas mais uma ideia particular que, por vicissitudes as mais diversas, haviam sido alçadas à posição de verdades. Se tudo o que éramos e fazíamos se baseava nas crenças e convicções que tínhamos (e isso valia para tudo e todos), e se essas crenças e convicções não eram tão sólidas como pareciam, acabamos por aprender que a vida em sociedade era uma permanente

negociação, um constante arranjo e rearranjo de alianças em busca do estabelecimento das nossas ideias em uma posição hegemônica, ou seja, uma posição de verdade.

Um pouco mais de dez anos mais tarde eu já tinha acumulado um bocado de efeitos de muitas experiências: coisas vividas, coisas lidas, coisas sabidas, coisas sofridas. Alguns conceitos novos, alguns ficando mais claros, outros sendo descartados, minha trajetória de formação se dava pelo constante trilhar em diferentes esferas, diferentes campos, diferentes situações. Experimentei diferentes posições no trabalho e na vida, aprendendo que a cada ínfimo deslocamento uma nova perspectiva se descortinava. Passei por um tanto de coisas, estudei muitos autores, muitas teorias, conheci muitas explicações, e meu entendimento foi ficando mais amplo, mais maleável, e fui me tornando mais malicioso.

Não lembro muito bem como foi que conheci a Valeska. Se minha memória não me trai, diria que foi em alguma reunião do GT8 da Anped, o Grupo de Trabalho Formação de Professores, ainda no tempo em que as reuniões eram em Caxambu-MG. O certo é que me vi preparando uns cursos curtos para trabalhar exercícios de leitura de autores como Foucault e de conceitos como subjetivação com os integrantes do GEPEIS. Articulando atravessamentos com a poesia e com a literatura, fui aprendendo enquanto ensinava. Havíamos, eu e ela, defendido nossas teses mais ou menos na mesma época e compartilhávamos alguns horizontes, e isso facilitou muito nosso entrosamento. Quando começamos a trabalhar juntos, o GEPEIS era recém-nascido – e já tinha pinta de gente grande. O GEPEIS era uma coisa (na falta de outra palavra e ante a insuficiência das ideias de “lugar” ou de “tempo”) que dava passagem para encontros muito singulares. O ambiente era o acadêmico, claro, mas o grupo era um sujeito coletivo bem maior do que a soma dos sujeitos que por ali passavam, e acho que havia muito mais coisas não acadêmicas do que acadêmicas, ali envolvidas. O óbvio: aquilo que a gente chama de ambiente acadêmico não era mais do que a tentativa de sistematização do entendimento que produzíamos sobre o que

éramos, como vivíamos, como nos formávamos, como formávamos os outros, como pensávamos o que pensávamos. Logo, a prevalência era da vida vivida, era dela e nela que brotavam explicações que, aos poucos, íamos formulando como teorias e teses. A Educação era o campo, o imaginário era o gatilho e a subjetivação era o objeto, me permito dizer.

Estudávamos o pensamento de Foucault não para conhecer seus interesses ou acompanhar o que ele tinha a dizer sobre as coisas com as quais se ocupou, mas para ver os jeitos que ele dava para trabalhar com as coisas, os jeitos como ele enxergava as coisas. Investigando como ele chegou a pensar o que pensava, como ele chegou a ver o que via, como ele chegou a afirmar o que afirmava, confrontávamos os nossos próprios modos de ver e de pensar e íamos conectando, arranjanado, articulando e ampliando nossos horizontes de entendimento. O mundo da professoralidade era o referente empírico com que lidávamos, sempre impossível de demarcar sem que houvessem enormes perdas. Aprendemos que a totalidade não é mais do que uma particularidade tomada como totalidade. E o mundo se multiplicou. Entendemos que a realidade é plural e, por isso, impossível de ser circunscrita sem que se pratique algumas (muitas) exclusões. Quanto mais a gente estudava sobre como viver em sociedade, em grupos, em coletivos, quanto mais a gente estudava as formas da democracia, dos exercícios de liberdade, da diversidade, mais as coisas iam ficando complicadas. Nossos desejos de formular alguma ideia que valesse para todos foram ruindo e fomos confrontados, definitivamente, com a finitude, a particularidade, a precariedade, a provisoriedade das formas de existência.

Mas uma coisa precisa ser dita: quanto mais eu convivía com o GEPEIS, mais eu entendia o que pode um grupo. Muitas coisas eu vivi junto e pude fazer parte, e muita coisa eu vi de fora, testemunhei. O GEPEIS era (e é) um grupo. Seu modo de existência e sua organização até sofriam (obviamente) efeitos de uma certa institucionalidade – afinal, o contexto e a conjuntura definem um bocado de coisas. Mas o fato é que seu modo de existência e seu

funcionamento, a sua organização, eram inventados o tempo todo, em adjacência com inumeráveis outros sujeitos individuais e coletivos com que se articulava. Não se tratava, propriamente de autogestão, mas de auto-organização: a cada nova configuração, nova demanda, nova composição, outros movimentos eram necessários para que o grupo continuasse existindo. Literalmente, o GEPEIS não era (não é) um grupo com um conteúdo ou uma expressão estabelecidos de forma estática, mas um grupo que estava sendo, que tinha sido, que vinha sendo, que viria a ser, sempre em movimento.

Voltemos a Pichón-Riviére. No texto de 1960, que ele escreve junto com o Bleger, o Liberman e o Rolla, ele se preocupa com a condição operativa dos grupos. A cena é a Psicologia Social. Mas a gente recorta e se serve do que nos convém - ele diz que a experiência assinala a utilidade dos grupos heterogêneos em tarefas concretas em que, diante da heterogeneidade dos componentes, pode obter homogeneidade na consecução das tarefas. Ou seja, que a partir da experiência da disputa pela hegemonia e do exercício da negociação, no interior do grupo, é possível que se produza um relativo consenso (que, sabemos, é provisório e precário). Ele também diz que um grupo deve movimentar um esquema conceitual, referencial e operativo de caráter dinâmico (dialético, ele chama), no qual as principais contradições que emergirem no campo de trabalho devem ser enfrentadas durante a própria atividade do grupo, e que todo ato de aprendizagem enriquece aquele esquema conceitual, referencial e operativo, que vai se realimentando e se mantendo flexível e em movimento (Pichón-Riviére, 2005, p.130). Um grupo nunca deixa de se constituir, dada a multiplicidade de arranjos possíveis. Um grupo aprende (e ensina) a ser grupo sendo grupo.

Voltemos a Foucault. No curso de 1979, dedicado ao Nascimento da Biopolítica, ele discorre sobre a insuficiência dos expedientes das lógicas formal e dialética para dar conta de lidar com a realidade, dada a condição de pluralidade que nos caracteriza. Ele propõe substituir a lógica da dialética pelo que

chama de lógica da estratégia. E uma lógica da estratégia não faz valer termos contraditórios num elemento do homogêneo que promete sua resolução numa unidade, ele diz. A lógica da estratégia tem por função estabelecer quais são as conexões possíveis entre termos díspares e que permanecem díspares. A lógica da estratégia é a lógica da conexão do heterogêneo, não é a lógica da homogeneização (Foucault, 2008, p. 58). Reside nisso a grande dificuldade de viver em sociedade, em coletivos, grupos, famílias. Como fazer para não querer, simplesmente, eliminar quem é, pensa ou age diferente de nós? Como fazer para não transformar o outro em alguém a ser aniquilado, mas em alguém com quem negociar, disputar e compor?

A experiência do e no GEPEIS, ao longo desses trinta e dois anos de existência, é um fértil exemplo de como operam alguns desses conceitos. O GEPEIS é um grupo e, por essa condição, agrega o plural. Apesar de haver uma relativa identidade teórico-metodológica, cada um e cada uma que passou por ele é diferente, é singular. Nesse sentido é que ele é plural: é uma interminável coleção de singulares. A quantidade de intercessores é inominável, mas a condução do arranjo, o manejo da coisa toda é obra da Valeska. E felizes daqueles que pudemos, em algum momento, compor essa paisagem, atravessar e ser atravessados por ela. Experimentamos com vigor a aventura da construção dos imaginários e a forja das professoralidades, todos e cada um.

Voltando ao Foucault, só que em outra paragem. Na conversa que Ducio Trombadori tem com ele, em 1978, ele diz que uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado (Foucault, 2010, p. 299). Ora, isso só acontece porque, de alguma maneira, mais do que lidar com a situação, propriamente dita, lidamos com os efeitos que essa situação produz em nós. Coerente com a palavra de ordem presente nos muros de Paris durante o movimento de 68 (*Soyons réalistes, demandons l'impossible!* – Sejamos realistas, peçamos o impossível!), Foucault registra que, para Nietzsche, Bataille e Blanchot, a experiência é uma tentativa de chegar a um certo ponto da vida que seja o mais perto possível do não possível

de ser vivido. Impossível, aqui, não é um limite ou um abismo, mas o ainda não daquilo que se tem sido. O sentido do impossível não é a impossibilidade como condição, mas a impossibilidade até aquele momento, até aquela situação. A experiência, assim entendida, desloca o sujeito de si mesmo, impede o sujeito de continuar sendo o que vinha sendo (idem, p.291). A ideia é que, tida e pensada a experiência, a gente possa estabelecer relações novas com aquilo que está em questão (idem, p. 292). Um grupo de pesquisa que é um grupo de pesquisa tem esse elã. Participar de um grupo de pesquisa é uma condição que proporciona, justamente pela pluralidade que o caracteriza, sucessivas experiências, de toda natureza. Não se passa por um grupo de pesquisa sem que se deixe de ser como se vinha sendo e se passe a ser de outra maneira. Não se pensa, não se entende, não se vê o mundo da mesma maneira que quando chegamos. Cada elemento presente na situação, qualquer que seja (uma pessoa, um escrito, um episódio, uma coisa) pode atuar como um intercessor que, ao entrar em composição com o que estiver sendo, tem condições de possibilitar uma interferência, um arranjo, um desenho, uma afecção que, por sua vez, pode deslocar as coisas de sua configuração e provocar as condições de possibilidade de a gente ser arrancado da gente. A realidade, portanto, não é muito mais do que esse permanente e contínuo andar na direção do ainda não sido, do até então impossível. O GEPEIS tem isso: uma vez participando, somos impedidos de continuar sendo os mesmos. A gente entra no bonde andando, se aloja no interior dessa experiência em curso e, no coletivo, vai lidando com os efeitos dos múltiplos arranjos que se produzem ali.

Se o grupo faz isso com todo mundo que passa por ele, ele também é uma fonte de compreensões que vão ser levadas por cada um e cada uma para outros coletivos, outros lugares e outras situações, permitindo arranjos até então inexistentes, criando condições de possibilidade de transformar a ideia que esses coletivos têm de si e das coisas. A gente não faz ideia do alcance que o GEPEIS tem. Mais de trinta anos espalhando fagulhas,

acendendo pavios e minando a realidade. Mesmo miúdo, por sua forma de operar ele fica gigante. Graças à heterogeneidade (que caracteriza a sua pluralidade), o potencial de proliferação de um grupo de pesquisa como esse é difícil de ser medido. O que a gente coleciona são as notícias das impressões e dos efeitos que ele vai deixando no caminho. Cada artigo, cada tese, cada dissertação, cada trabalho apresentado representa uma extensão desse potencial. Cada um e cada uma que passou por ele e se foi mundo afora ajuda a alastrar esse potencial de interferência. Se, como disse o Pichón-Riviére, o resultado da articulação do grupo, no seu funcionamento cotidiano, é homogêneo, também é fato que, ao sair dele, cada sujeito recobra a sua posição (que estava refém do arranjo hegemônico) e se lança na prática das suas disparidades nos mais diferentes e diversos campos de ação – profissional e pessoal, porque não dá para separar essas coisas –, carregando os efeitos daquilo que se passou.

Enfim, um grupo é bem mais que um grupo. Que é muito mais do que a suposta soma de seus elementos, isso sempre soubemos. Mas ele é mais do que qualquer coisa que se possa pensar ou dizer sobre ele. Não há enunciado possível que dê conta de abarcar o tanto de realidade que pode um grupo. Por isso é grupo, e por isso um grupo é revolucionário. Porque sua existência interfere sobre outras existências e ajuda a gente a ver que as coisas sempre podem ser diferentes do que estão sendo. Mas é preciso ter disposição para entrar no jogo da disputa pela hegemonia. Dentro do grupo, o cotidiano é o da negociação: combinados vão se alternando, vão se modificando, agrupamentos e alianças vão se fazendo e desfazendo, conforme o que estiver em pauta. E a gente vive aprendendo a lidar com os espaços que crescem e diminuem, com os poderes que se fortalecem e se enfraquecem. A gente aprende que tudo é precário e provisório, sempre em vias de se deslocar e dar ensejo a novos arranjos, novos agrupamentos, novas configurações e novas decisões. As práticas democráticas são revolucionárias por isso, porque exigem da gente o exercício da imprevisibilidade, da impermanência. Mesmo que uma formação

hegemônica dure, não há de durar para sempre. O grupo aprende. E a gente aprende no grupo, qualquer que seja o tamanho dele.

O GEPEIS não é diferente. O GEPEIS sempre surpreende. Ele sempre pode mais. Vida longa ao GEPEIS.

Marcos Villela Pereira

Referências

FOUCAULT, Michel. “Conversa com Michel Foucault” em **Repensar a política** (Ditos e escritos VI). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. São Paulo: Intermeios, 2015.

PICHÓN-RIVIÉRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SUMÁRIO

UM POUCO DOS 30 ANOS	19
Valeska Fortes de Oliveira	
1. O GEPEIS E OS NOVOS OLHARES SOBRE O HUMOR: fragmento de tese	27
Mário Lúcio Bonotto Rodrigues	
2. CONTAR... SENTIR...: ressignificando histórias e experiências a partir de um grupo	39
Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto	
3. O SENSÍVEL E O IMAGINÁRIO SOCIAL: sentires na formação de professores	55
Camila Borges dos Santos	
4. POÉTICAS E IMAGINÁRIOS EM JOGO: tramas de ser artista professora	71
Cândice Moura Lorenzon	
5. A EXPERIÊNCIA GRUPAL EM TRAJETOS AUTOFORMATIVOS	83
Carmem Silvia Rodrigues Pereira	
6. O GEPEIS EM NÓS: das alunas que fomos às professoras que nos tornamos	101
Silvania Regina Pellenz Irgang Andrisa Kemel Zanella	
7. UM OLHAR PARA OS IMAGINÁRIOS, SABERES E FAZERES DO FORMADOR DAS LICENCIATURAS	115
Ionice da Silva Debus	

8. O ENCONTRO COM A SENHORA HERMENÊUTICA: um conto sobre a leitura do invisível	129
Monique da Silva	
9. PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA E A CRIAÇÃO DE DISPOSITIVOS PARA A DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E INTERSECCIONALIDADES NA FORMAÇÃO	145
Gabriella Eldereti Machado	
10. TESSITURAS DA CONDIÇÃO DOCENTE DO MAGISTÉRIO DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL E O IMAGINÁRIO SOCIAL	157
Adriele Machado Rodrigues	
11. REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DE UMA CULTURA COLABORATIVA	171
Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos	
12. SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	191
Caroline Ferreira Brezolin	
13 NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO: o que revelam os professores que lecionam para estudantes com deficiência intelectual na EPT de um Instituto Federal do RS	207
Eliane Teresinha Sousa Vantoir Roberto Brancher	
14. TRAMAS E NARRATIVAS: um diálogo entre o imaginário social e a pesquisa narrativa com os trajetos formativos de professoras da Educação Básica Técnica e Tecnológica	221
Eliane Quincozes Porto Vantoir Roberto Brancher	

15. VOZES DISSIDENTES: (auto) biografias de homens trans e formação docente	237
Luciano Anchieta Benitez Valeska Fortes de Oliveira	
16. IMAGINÁRIOS, FORMAÇÃO E POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	255
Andréa Becker Narvaes Izabel Espindola Barbosa Tânia Micheline Miorando Valeska Fortes de Oliveira	
AUTORAS E AUTORES	265

UM POUCO DOS NOSSOS 30 ANOS

Valeska Fortes de Oliveira
Coordenadora do GEPEIS

Celebrar 30 anos é um dos motivos de alegria e inspiração quando podemos olhar para trás e visualizar uma produção rica e marcante no campo do imaginário social e educação. Mas olhar para trás no presente traz também o desafio da construção do futuro. Os temas que compõem um imaginário da sociedade, da universidade, da educação e da formação vêm sendo nestes anos investigados por diferentes pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento, envolvidos com pessoas e comunidades de onde foram produzidas narrativas que possibilitam dizermos que nos aproximamos de imaginários de professores. Nossa inscrição na educação por termos nos vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria foi no campo da Formação de Professores, elegendo nas nossas investigações o foco da docência, dos trajetos formativos e dos dispositivos que mobilizam a formação ética, estética e política de professores. Nos aproximamos, também, do campo teórico-epistemológico e metodológico da pesquisa autobiográfica, desde a organização do primeiro encontro na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, intitulado “A aventura autobiográfica” como um espaço fértil para o conhecimento e compreensão dos imaginários. As narrativas nos aproximam dos sentidos e significados construídos sobre todas as formas – sejam elas de viver, de ser e de estar neste mundo, pela linguagem, pelos símbolos que elegemos como nossos na vida individual, mas especialmente na vida em sociedade. Os trabalhos aqui apresentados são resultados de pesquisas de mestrado, doutorado e, de pesquisa coletiva do grupo GEPEIS, onde

exercitamos aprendizagens coletivas sem hierarquias no grupo como dispositivo de formação para os (as) pesquisadoras envolvidas. Estamos, após a crise sanitária e climática, vivendo com mais intensidade os encontros facilitados pela tecnologia e que possibilitam que pesquisadoras do GEPEIS que são professoras em outras Instituições de Ensino Superior e Institutos Federais possam construir e participar de uma pesquisa em rede. As pesquisas em rede também têm mobilizado nosso grupo, reconhecido no CNPq como consolidado, também têm sido realizados com outros grupos do país e com outros países. Uma das redes nacionais que, também participamos desde os primeiros encontros no CINEOP, Festival de Cinema de Ouro Preto, organizado pela Universo Produção de Belo Horizonte é a Rede Kino de Educação, Cinema e Audiovisual. A partir desse espaço coletivo de produções sobre cinemas nas escolas criamos um outro tema no campo do imaginário mobilizando na formação inicial e continuada das escolas que estamos comprometidos pelos projetos institucionais e também pelas pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado: estudos dos imaginários tendo o cinema como dispositivo de formação. Os textos que compõem esta obra celebrativa foram um convite para quem se mobilizasse em participar com um trabalho sobre sua pesquisa realizada no âmbito do GEPEIS ou de uma pesquisa do grupo. Somos muitos e, com certeza, não estamos todos aqui representados, mas agradeço nestes 30 anos as inúmeras aprendizagens que construí com cada um (a) e com todos (as) me tornando uma professora, pesquisadora e uma pessoa, cada dia melhor! Gratidão pelos 30 anos de vivências, experiências, resistências e afetos. Um pouco dos nossos 30 anos no convite à leitura dos textos ...

Mário Lúcio Bonotto Rodrigues traz no texto intitulado “O GEPEIS e os novos olhares sobre o humor: fragmento de tese” uma breve exposição da tese “Caminhar para “ri”: Humor e Imaginário na Encruzilhada de Formação de Professores (UFSM, 2022). Insere-se na intenção ampla deste livro: divulgar as produções acadêmicas com inspiração no imaginário social,

narrativas (auto)biográficas, cinema e formação docente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário Social e Educação (GEPEIS).

Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto apresenta nesta obra “Contar...sentir...: ressignificando histórias e experiências a partir de um grupo”, uma carta pedagógica contando histórias e experiências que ressignificou a partir da inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFMS). O GEPEIS completa trinta anos, o que motivou uma série de atividades comemorativas que originou a escrita desse texto, como Carta Pedagógica. A autora compartilha histórias percorrendo momentos como o mestrado, a conclusão da dissertação (1998) e os dias atuais. Ressalta as aprendizagens e os significados de trabalhar em grupo.

Camila Borges dos Santos integra a obra com o texto “O sensível e o imaginário social: sentires na formação de professores”. Apresenta neste artigo, um recorte da pesquisa de doutorado. Sua investigação se deu a partir da sua trajetória pessoal e profissional de atriz-professora, pelas inquietações relacionadas à formação de professores e impulsionadas pelas pesquisas desenvolvidas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS. As temáticas do Sensível e do Imaginário Social, mais do que estarem ligadas à sua formação e profissão, estão conectadas às coisas que a provocam a pensar a vida.

Cândice Moura Lorenzoni traz as “Poéticas e imaginários em jogo: tramas de ser artista professora” como um recorte da Tese de Doutorado intitulada: “Ser artista professor: tramas, imaginários e poéticas em jogo nos espaços de atuação-formação”. A tese estabeleceu relações com os campos do teatro e cinema com a educação. O enfoque da pesquisa são professores de Ensino Superior das áreas de teatro e cinema que atuam artisticamente fora da universidade. Os conceitos articulados do teatro e cinema com a educação, constituem a tessitura do trabalho a fim de criar relações da arte com o campo educacional e imaginário social.

Carmem Silvia Rodrigues Pereira intitula o trabalho como “A experiência grupal em trajetões autoformativos”. O artigo é um

recorte da Dissertação de Mestrado em Educação, a qual teve como objetivo identificar os processos instituídos e instituintes provocados nas integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS durante sua trajetória auto formativa, por meio do imaginário social e das narrativas. A investigação dedicou-se a conhecer quais foram as significações do imaginário social que permeiam as coautoras e, compreender quais os processos desencadeados pelo grupo. As análises tiveram como referência as obras de Cornelius Castoriadis, no campo do imaginário social e para discutir a formação e autoformação, os aportes também sobre grupos e aprendizagens grupais.

Silvania Regina Pellenz Irgang e **Andrisa Kemel Zanella** contribuem com um texto onde refletem “O GEPEIS em nós: das alunas que fomos às professoras que nos tornamos”. Registram que no ano de 2021 começaram a se comunicar por cartas, devido a pandemia do Covid-19, e se desafiaram à escrita do Memorial Formativo olhando para os trajetos formativos até a chegada na docência no Ensino Superior. Para celebrar os 30 anos do GEPEIS, retomam essa escrita e reconhecem o grupo como dispositivo formativo e simbólico daquilo que move suas docências. Muito do vivido no grupo em relação ao trabalho coletivo, escuta sensível, autonomia, criatividade, as constitui ética, estética e politicamente nas professoras que são.

Ionice da Silva Debus apresenta no trabalho “Um olhar para os imaginários, saberes e fazeres do formador das licenciaturas”. Este artigo parte da tese de doutoramento intitulada “Imaginários, saberes e fazeres no ensino superior: processos formativos do formador de professores”. A autora investigou por meio do método biográfico e das narrativas orais abarcar o imaginário acerca dos saberes e fazeres específicos da formação docente necessários para o professor formador das licenciaturas que tem atuado também nos cursos de bacharelado, compreendendo as significações imaginárias do ser professor formador.

Monique da Silva traz “O encontro com a senhora hermenêutica: um conto sobre a leitura do invisível”. Esse texto foi

composto para a tese de doutorado intitulada “Imaginário Social e Educação: nos labirintos da formação inicial de professores”. Trata-se de uma escrita criativa sobre um encontro entre uma estudante e a teoria da Hermenêutica. A história entrelaça o caráter científico de uma tese, com as lentes da estética na pesquisa, tão características das produções nascidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS.

Gabriella Eldereti Machado contribui com o texto “Pesquisa autobiográfica e a criação de dispositivos para a discussão sobre gênero e interseccionalidades na formação”. A escrita é parte da tese de doutorado, intitulada “Formação, repertório e imaginários de docência: gênero e interseccionalidades”. O estudo adotou como trajeto de investigação o Método Biográfico, por meio da metodologia de pesquisa-formação através das narrativas de vida, com base nos estudos de Marie-Christine Josso (2010), por meio de dispositivos de pesquisa que contribuíram com as narrativas de vida, com a criação do Baralho das Significações Imaginárias Sociais.

Adrielle Machado Rodrigues traz as “Tessituras da condição docente do magistério da rede estadual do Rio Grande do Sul e o imaginário social”. O artigo originou-se da pesquisa de Mestrado em Educação e teve como objetivo conhecer e problematizar as significações imaginárias de professores da rede estadual acerca da condição docente no Ensino Médio. A autora estabelece um diálogo dos achados daquele período e alguns desdobramentos mais recentes na carreira do magistério estadual. Como aporte teórico recorre à teoria do imaginário social possibilitando a compreensão da condição docente como um fenômeno social.

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos intitula seu texto “Reflexões sobre a docência universitária a partir de uma cultura colaborativa” decorrente da tese de doutorado. Seu objetivo foi compreender o impacto e a forma como as práticas colaborativas favorecem a formação do professor de ensino superior. Este artigo evidencia o potencial do trabalho colaborativo entre docentes, em torno das questões pedagógicas, visto que a profissão docente, em geral, se configura como uma ação solitária. O artigo reflete formas

de interação entre pares docentes, a partir de observações e reflexões na e sobre a prática, resultando em novos significados na docência universitária.

Caroline Ferreira Brezolin apresenta a escrita “Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores”, que é um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida nos anos de 2013 a 2015, e configura-se como um estudo de caso realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino. As discussões deste texto são sob o olhar do Imaginário Social, que traz a concepção de que o homem é imaginário e imaginação, por isso tem a capacidade de criar novas formas, além das já instituídas. Neste caso, o modelo de formação que predomina atualmente, pode ter outra configuração e assumir outros sentidos para os sujeitos implicados.

Eliane Teresinha Sousa e Vantoir Roberto Brancher trazem sua contribuição nas “Narrativas de vida e formação: O que revelam os professores que lecionam para estudantes com deficiência intelectual na EPT de um Instituto Federal do RS”. O artigo é fruto da Dissertação de Mestrado intitulada “Práticas Educativas na EPT: Processos de Ensino e Aprendizagem dos Estudantes com Deficiência Intelectual”. A pesquisa qualitativa explorou como essas experiências pessoais e profissionais moldam suas práticas de ensino e contribuem para a formação de cidadãos e a promoção do progresso social, especialmente no contexto dos estudantes com deficiência intelectual (DI).

Eliane Quincozes Porto e Vantoir Roberto Brancher intitulam seu texto: “Tramas e narrativas: um diálogo entre o Imaginário Social e a Pesquisa Narrativa com os trajetos formativos de professoras da Educação Básica Técnica e Tecnológica”. Uma escrita que constitui um recorte do aporte teórico da Dissertação de Mestrado intitulada “Trajetos Formativos e Significações Imaginárias: narrativas de professoras da EBTT, do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, resultante da investigação realizada no período compreendido entre 2016 e 2018. O referencial situa-se no entrelaçamento do Imaginário Social (Castoriadis, 1982), as

Narrativas de Formação (Josso, 2004), a História das Mulheres (Perrot, 2017) e os Trajetos Formativos (Souto, 2011; Brancher; Oliveira, 2017), de *mulheres-professoras* de Cursos Técnicos, espaço percebido historicamente como masculino.

Luciano Anchieta Benites e Valeska Maria Fortes de Oliveira provocam com o texto “Vozes dissidentes: (auto)biografias de homens trans e formação docente”. Este artigo discute a metodologia da (auto)biografia na formação de professores de Psicologia, com ênfase em gênero e sexualidade, especificamente transmasculinidades. O objetivo foi investigar como essa abordagem possibilita compreender vivências de gêneros não conformistas na formação docente. Os resultados mostram que a (auto)biografia oferece uma forma profunda e fluida de narrar trajetórias formativas. Além disso, revela como professores transmasculinos percebem suas práticas profissionais e as influências do gênero na docência e na construção de identidades.

Andréa Becker Narvaes, Izabel Espindola Barbosa, Tânia Micheline Miorando e Valeska Fortes de Oliveira compartilham uma pesquisa em rede nomeada pelas participantes como “Imaginários, formação e políticas de democratização da educação”. O texto apresenta a pesquisa (2019-2024) do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social - GEPEIS - que busca discutir questões e interpretações de duas resoluções, sobrepostas, que interferem diretamente na formação inicial de professores - Resoluções 02/2015 e 02/2019. As escolhas metodológicas tiveram a abordagem dos ciclos de políticas e a análise documental. Na luta que consolida a democratização na Educação, o trabalho feito na formação de professores precisa acreditar na reinvenção constante, flexível e próxima aos anseios de suas comunidades.

Compartilhamos com você, leitor, desejando o envolvimento com nossas temáticas e sugerindo uma leitura e escuta sensível com nossos barulhinhos bons!

Santa Maria, fevereiro de 2025.

O GEPEIS E OS NOVOS OLHARES SOBRE O HUMOR: fragmento de tese

Mário Lúcio Bonotto Rodrigues



A seguir relato, sucintamente, como foram meus passos para realizar a costura entre minha intenção inicial de pensar sobre o humor e as ações e reflexões realizadas ao longo do caminho, até chegar a corporificação da tese.

Esta narrativa, com livre pensar, coloca a bailar pensamentos colhidos em algumas plantações, por intermédio das leituras e reflexões empreendidas. O primeiro deles diz respeito às ideias sobre o imaginário social instituído de Castoriadis (1982, 2002, 2004, 2005, 2007). Foi com elas que iniciei as tramas, colocando em

destaque o papel do humor como um articulador entre o instituído e o instituinte. Mesmo que se entenda que o instituído seja um fenômeno social forte, há nele espaços de autonomia criativa para pensar permanentemente o instituinte.



Como ponto de partida para estudos mais avançados existia a temática do humor, no entanto, não havia vislumbrado como eu me aproximaria do tema, com que enfoque, em que contexto, ou seja, como o abordaria. Como bordaria? Com que outros conceitos eu o entrelaçaria. Um conceito solto não faz verão, é necessário tecê-lo com outros conceitos para que novas abordagens apareçam. Isto vale para qualquer pensamento criativo, em qualquer nível. Para que o entrelaçamento aconteça é indispensável também, outro fator, o tempo. O tempo em comum com outras pessoas proporciona o convívio, no espaço se estabelecem as dimensões das trocas.

Com o ingresso no GEPEIS, passei a frequentar as reuniões semanais e a participar das atividades do grupo. Tive a oportunidade de me envolver com leituras e debates, além de palestras e a organização de eventos. Esse convívio me propiciou conhecer colegas ligados aos mesmos interesses e a me aproximar de autores importantes nessa nova fase formativa. Em 2018,

ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), o que ampliou as minhas oportunidades, proporcionando-me acesso às disciplinas do programa e, com elas, novos enfoques.



Como relatei, o anteprojeto de ingresso no programa já sinalizava para os estudos que tinham o humor como base inspiradora. Com o andar da pesquisa, o olhar foi ampliando sua influência no contexto educacional, chegando mais adiante na participação do humor na formação docente. Novos olhares eram vislumbrados.

Como disse anteriormente, o primeiro autor que contribuiu para as novas reflexões, Cornelius Castoriadis, trouxe-me os conceitos de instituído e instituinte (Castoriadis, 1982), e de magma (Castoriadis, 2002), além de me sensibilizar sobre a importância da autonomia e da imaginação radical (Castoriadis, 2007) dentro do caminho formativo tanto do professor quanto dos alunos.



A partir dos conceitos de Castoriadis, pude voltar a autores que já havia lido nos estudos do mestrado, como Bergson (1980) e Freud (1969), e estabelecer novas percepções em relação à abordagem do cômico. Ainda por intermédio do GEPEIS e das disciplinas do PPGE que cursei, tive acesso a novos autores. Entre eles, destaco Gadamer (1999) e a abordagem hermenêutica, além, é claro, de Paulo Freire (1993, 2001, 2021), que me aproximou efetivamente do diálogo mais direto com as questões da educação e da formação docente. Em meio às leituras de Freire, faço mais tentativas de compreender e relacionar os textos de Marie-Christine Josso (2010) com meus objetivos e, finalmente a descobro.

Esses e os demais autores mencionados serão retomados ao longo da exposição das minhas reflexões de tese.

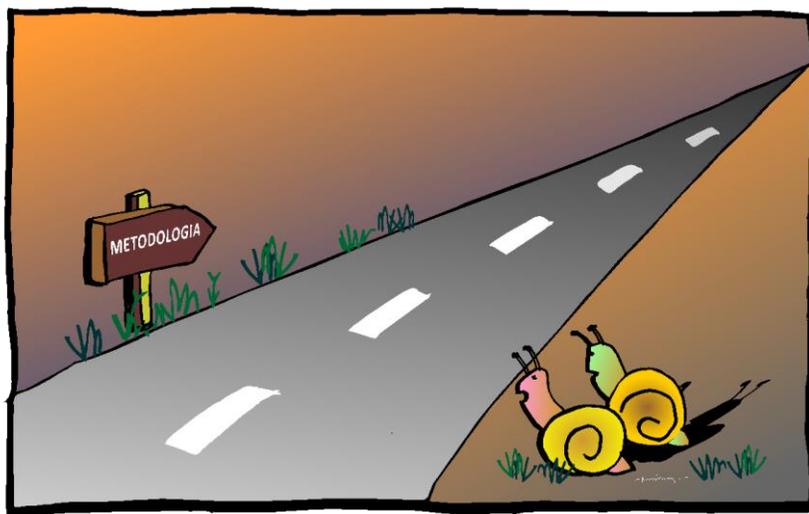
Com as leituras de Gadamer (1999) consegui perceber conexões entre o fenômeno humorístico com os conceitos de "fusão de horizontes" e de "experiência estética". Desta maneira, pude compreender melhor a construção e a importância do riso e da graça na vivência humana.



As obras de Paulo Freire (1993, 2001, 2021), possibilitaram a aproximação com a essência e a importância da vida escolar. A cada leitura pude cotejar com minha experiência como docente. Muitos foram os elos entre as narrativas de Freire (1993, 2001, 2021) e a vivência em sala de aula, tanto especificamente envolvendo humor e reflexão, como também no aspecto geral, incluído a presença da

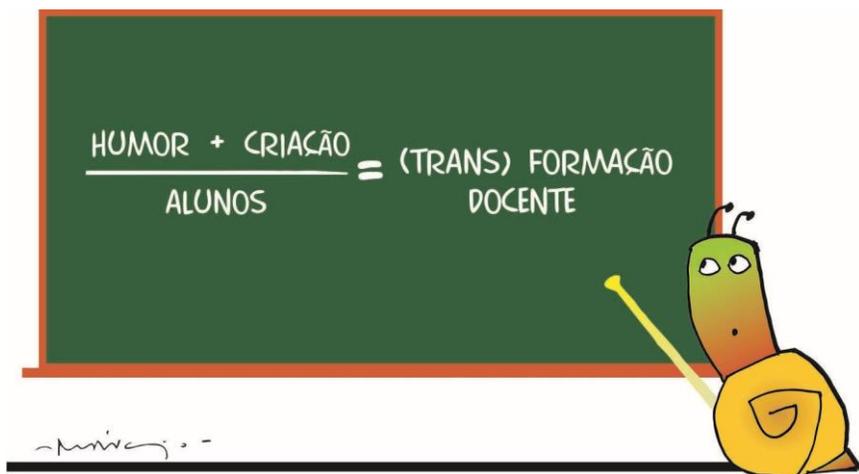
Por outro lado, a leitura de Josso (2010) permitiu-me posicionar-me de modo mais pessoal na tese. Inspirado no seu trabalho de doutoramento perdi o receio de me colocar dentro da narrativa. Assim, no primeiro capítulo descrevo como a temática que escolhi já andava junto comigo desde a primeira escola, no Ensino Fundamental. Assim, narro meu percurso em todas as fases escolares, de graduação e pós, até chegar a tese. Ficou claro, assim, o pertencimento temático. Foi por este motivo que o título de minha tese (Rodrigues, 2022) é uma homenagem à tese da autora.

A partir de então, novas/velhas questões foram se ampliando, ao mesmo tempo que novas compreensões foram se estabelecendo. Desta maneira, ficou possível chegar às diretrizes que orientaram a pesquisa, às questões de tese. Quais as características e o que acontece com a utilização do humor em sala de aula? Como o humor interage no ensino e na aprendizagem? Como o humor participa da formação dos professores? Foram indagações recolhidas e incorporadas à tese com a intenção de melhor compreender o sentido e o significado do humor na docência e na trajetória da formação docente.



Paralelamente, tive que encontrar estratégias metodológicas que colocassem a máquina para funcionar, ou seja, para instrumentalizar. Tinha em mãos a publicação autoral independente *Massa Folhada* (2015-2020). Ela circulou durante cinco anos por ambientes culturais, incluindo escolas, de Ensino Fundamental e Médio. Tratava, a cada edição, de assuntos gerais, com enfoques sociais, psicológicos, com pitadas sobre a situação política do país. Como magma unificador a linguagem do humor.

Essa publicação de distribuição gratuita passou a ser levada por professores para sala de aula e serviam como material didático para várias disciplinas. Isto fez com que eu começasse a pensar a incluí-la, de alguma maneira, na tese que pretendia refletir sobre o humor em sala de aula. No entanto, não sabia como fazer isso. Duas foram as leituras que abriram o horizonte, primeiras as experiências dos *Círculos Dialógicos*, estudados por Celso Henz e Jozi Toniolo (2015). O segundo conceito decisivo para esse meu intento, foi a noção de dispositivos didáticos, trabalhados tanto por Marta Souto (2019) como por minha orientadora, Valeska Fortes de Oliveira (2011).



Desta maneira dei um passo a mais. Convidei professores que já haviam trabalhado com o *Massa Folhada* em suas aulas e

realizamos Círculos Dialógicos Temáticos, visando os interesses de tese. Deste modo, esses docentes contribuíram decisivamente como testemunhos muito relevantes. Em outra instância, a compreensão da publicação usada em sala de aula como Dispositivos Didáticos, completou a necessária complexidade para dar conta dos estudos.

Entendi, por exemplo, que a presença do humor em sala de aula, para fins educacionais, é independente do perfil de comportamento do professor fora de sala de aula. Fundamentalmente, porque não é o professor que provocará o cômico, o prazer resultante do riso e os demais benefícios que já referi ao longo do trabalho. O que traz uma atmosfera especial para o ambiente, são os dispositivos que o educador irá eleger e introduzir na sua aula. Escolher dispositivos que façam com que os estudantes se envolvam passa pela sensibilidade do professor. A ramificação do GEPEIS que trabalha com cinema na escola possui importantes contribuições nessa direção, como, por exemplo, o trabalho de Farenzena (2014).



Para finalizar este breve relato selecionei este cartum. Ele, de alguma forma, pode representar um pouco da compreensão que tenho hoje sobre a pesquisa que realizei, que entrelaça os conceitos de humor e educação, ou humor em sala de aula, na formação docente. Como deixei claro ao longo da escrita, nada seria possível

sem a participação coletiva, sem o Centro de Educação/UFSM, sem o GEPEIS, coordenado pela minha orientadora de tese.

Referências

- BERGSON, Henri. **O riso**. Rio de Janeiro: J.Zahar, 1980.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2002. v. 2.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Uma sociedade à deriva**. São Paulo: Idéias & Letras, 2005.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- FARENZENA, Marilene Leal. **A (re)invenção de si na tela da docência: imaginário social e formação ético-estética**. 2014. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.
- FREUD, Sigmund. **Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. (v.8- O chiste e sua relação com o inconsciente; v.21 – o humor).
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1999

HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade (org). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Dispositivo Grupal e formação docente. **Educere et Educare** – Revista da Educação, (S.I.). v.6, n.11,2011. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v6/11.4821>.

RODRIGUES, Mário Lúcio Bonotto. **Caminhar par “RI”: humor e imaginários na encruzilhada da formação de professores**. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

SOUTO, Maria. Acerca de la noción de dispositivos em la formación universitária. **Educación, Lenguage y Sociedad**, La Pampa, v.16, n. 16, p.1-165, abr.2019. DOI: <https://doi.org/10.19137/els-2019-161602>.

CONTAR...SENTIR...: **ressignificando histórias e experiências** **a partir de um grupo**

Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto

Situando as Histórias e as Experiências

Vou contar histórias que traduzem muitas outras: as histórias e experiências aqui contadas serão aquelas que ressignifiquei ao longo da minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, Gepeis. Na verdade, não sei bem de quem serão as histórias: minhas ou do Gepeis. Podemos decidir enquanto conto.

O motivo da escrita é para (re)memorar, ou melhor, comemorar, os trinta anos desse grupo. Tenho como premissa que um grupo pode provocar em nós impactos significativos, especialmente quando reúne pessoas inconformadas com as caixas fechadas nas quais, muitas vezes, fomos colocadas.

É interessante notar que cada pessoa que se proponha a contar sobre o Gepeis provavelmente o fará a partir de um lugar, de um “ponto de vista” (Boff, 1997), o que tornará, talvez, essa história a de um Gepeis único, diferente, apesar de comum. Valendo-me das palavras de Fernando Pessoa, digo:

Dizem que finjo ou minto
Tudo que escrevo. Não.
Eu simplesmente sinto
Com a imaginação.
Não uso o coração.
Tudo o que sonho ou passo
O que me falha ou finda,
É como que um terraço

Sobre outra coisa ainda.
Essa coisa é que é linda.
Por isso escrevo em meio
Do que não está ao pé,
Livres do meu enleio,
Sério do que não é.
Sentir? Sinta quem lê!

A contação de história ocorrerá por meio de uma Carta Pedagógica (CP), mais um legado freireano (2000), que nos tira do prumo e puxa nosso tapete da soberba acadêmica, que por vezes impera nas escritas e pesquisas que construímos. Fico feliz por ter a possibilidade em fazer essa escrita dessa forma, pois entendi que se alinharia muito bem à estética gepeisminiana — se é que essa palavra existe.

Quero ser a mais direta e sincera possível ao apresentar o teor desta Carta Pedagógica, para evitar qualquer mal-entendido. Faço aqui um convite, que espero seja aceito, para uma caminhada sem destino certo. Mas, como diz a poeta Kamila Behling: “Mais importante do que a chegada é a caminhada, e não há caminho sem metamorfose: ela é a ponte que torna possível a nossa travessia até os novos continentes a serem descobertos dentro de nós”.

Eis a Carta...

Escrevo este texto em forma de Carta Pedagógica endereçada ao Gepeis por ocasião do seu aniversário de trinta anos. Busco contar um pouco do seu significado na minha trajetória acadêmica e pessoal, já que aprendemos que essas duas dimensões são inseparáveis (Nóvoa, 1997).

Mas por que contar essa história por meio da Carta Pedagógica? “A Carta é um gênero textual que permitiu a comunicação entre educadores, e torna-se pedagógica porque possui elementos que a caracterizam como tal. Segundo Camine (2012), uma carta só terá cunho pedagógico se nos provocar o diálogo pedagógico, a reflexão, e, por isso, precisa estar grávida de pedagogia”. (Gaio, Paulo, 2020, P. 76).

Confesso que tenho me deixado seduzir pela CP, dada sua potencialidade reflexiva, dialógica, além da “pitada” política e transformadora que opera tanto no remetente quanto no destinatário, que não precisa estar limitado a uma única pessoa, mas pode se expandir à todas aquelas que, de alguma maneira, acabam lendo uma carta pedagógica.

Esse é um dos diferenciais da CP: o diálogo, a ida e vinda da comunicação. Assim, sua escrita não serve exclusivamente para ser lida por outrem, mas para ser refletida, sentida, debatida, em um processo que não termina ao final da carta.

[...] embora Freire tenha livros em forma de cartas [...] a expressão é publicizada na obra *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (FREIRE, 2000), por meio da qual Ana Maria Freire (Nita) disponibiliza as escritas nomeadas por ele como *Cartas Pedagógicas*, cujo projeto ficou incompleto [...] experiências com *Cartas Pedagógicas* são pouco visibilizadas e reconhecidas no âmbito da formação acadêmica. (Freitas, 2021, p. 5)

Estranho! Escrever para um Grupo... E, por que não? Afinal, quem é um grupo de pesquisa? Diria que é cada pessoa que o integra, integrou ou irá integrar. E não entendam isso como a soma de indivíduos. Ao falar de um grupo, a soma de 1+1 nunca é dois.

Esclareço também que, ao “personalizar” o grupo Gepeis, falo com todas as pessoas que já passaram por ele e, quem sabe, com aquelas que virão. É acerca disso que quero contar. Um grupo que se renova por longos trinta anos. Isso não é pouca coisa.

Mas, então, o que é um grupo de estudo e pesquisa? No contexto dos programas de pós-graduação de *stricto sensu*,

No Brasil, a emergência dos grupos de pesquisa está estreitamente relacionada ao conjunto da legislação e das recomendações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a pós-graduação, da atuação do CNPq e dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) [...] A Resolução n. 5, de 10 de março de 1983, da Capes, estabeleceu normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e também recomendou que os PPGs se organizassem em linhas

de pesquisa. O pedido de credenciamento incluía a comprovação, conforme o Art. 6º, inciso IV, de 'Experiência de pesquisa do grupo, demonstrada mediante a descrição da atividade criadora específica dos membros do corpo docente e a produção de trabalhos originais' (Resolução n. 5, 1983, p. 3). (Mainardes, 2022, p. 5-6).

Após essa breve contextualização da origem dos grupos de pesquisa, permito-me seguir trazendo minha compreensão acerca de um grupo de estudo e pesquisa. Primeiro, destaco um fato, no mínimo, interessante: os grupos de pesquisa logo assumem uma relação complementar com o estudo. Como se a base da pesquisa, no interior dos grupos, fosse o estudo. Não que eu discorde disso. Segundo, raramente - pelo menos nos dias atuais - uma pesquisa, um estudo, não desencadeie outros projetos, como a extensão, por exemplo.

Dessa forma, a partir de uma perspectiva mais subjetiva, um grupo é composto pelo caos transformador de histórias. É uma forma generosa de compartilhar aprendizagens, amores e dissabores. É assim que vejo o Gepeis. Ele transcende a exigência institucional de ter um grupo na pós-graduação. Ele se reinventa e, talvez por isso, siga existindo e vivendo.

As relações no grupo, como em qualquer lugar, apresentam disputas, cisões, enfrentamentos. No entanto, não são essas as relações que predominam, mas sim aquelas do diálogo, da horizontalidade dos saberes. Aprendi, também no Gepeis, o princípio do respeito dos saberes de todas as pessoas. Certa vez, uma bolsista de iniciação científica que orientei, uma das primeiras, me disse: "O que eu vou falar em um grupo que tem mestrandas e doutorandas?" Percebi, naquele momento, que antes de ler os textos ou planejar as etapas da pesquisa, teria de trabalhar o que entendíamos como um grupo. Mas esse fato demonstra, em parte, uma percepção comum nos processos de estruturação dos grupos na academia. A ideia inicial era essa por muitas das pessoas com as quais trabalhei. Existe uma pessoa que coordena o grupo e que "comanda" seu destino, por vezes, até os desejos de pesquisa das pessoas que o integram. E aqui temos mais um grande diferencial

do Gepeis: o respeito à autonomia de seus e suas integrantes, o que faz desse grupo, uma teia de individualidades, um coletivo.

Em diversos momentos me peguei pensando na diversidade temática que tínhamos no Gepeis. Em uma leitura mais aligeirada, pensei: todos os temas cabem no Gepeis. Mas, em parte, essa abrangência estava muito relacionada ao próprio campo de conhecimento do imaginário social, fundante do grupo e, também, me permito inferir, à capacidade agregadora que a coordenadora do grupo apresentava/apresenta, a professora Valeska Oliveira.

Não quero romantizar o Gepeis, longe de mim cometer essa leviandade, mas estou trazendo minhas significações, minhas experiências acerca do grupo e, se elas são prioritariamente felizes e regadas a “dispositivos de aprendizagens”, é o que posso contar.

Quando o encontrei? Por ocasião do meu mestrado, na UFSM, em 1996. Vou contar histórias desse e de outros períodos no grupo e convido quem quiser seguir na leitura dessa carta a viajar no tempo comigo e conhecer outros significados que atribuí à minha experiência no Gepeis. Acolhida pelo que Larrosa diz:

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força. Ou, ainda de outro modo, a linguagem como o tato mais fino (Larrosa, 2019, p. 23).

O que quero dividir sobre a fase do mestrado é que eu não sabia trabalhar em grupo, e essa foi uma das aprendizagens mais relevantes que tive: aprender a escutar o diverso, a negociar espaços e temas de pesquisa, afetar e me deixar afetar. Me permitir errar, trabalhar a dialogicidade e a humildade acadêmica.

Entre no Gepeis meio perdida, com muitas certezas e poucas dúvidas. Logo descobriria que isso pode ser bem perigoso. Fazia as disciplinas, os seminários disponíveis, cursei quarenta e dois créditos no total. Mas, por que cursar tantos créditos? Não conseguia

abrir mão de nada que era oferecido. Tudo era sedutor, novo, avassalador. E, mesmo com a lembrança da orientadora acerca da necessidade de escrever a minha dissertação, me punha na seara dos seminários. Muito provavelmente, passei por alguns sem me permitir transpassar, mais uma vez remetendo ao sentido trabalhado por Larrosa (1996) para tal. De outro modo, questiono se mesmo as experiências menos impactantes não acabam provocando uma transformação, seja na nossa forma de pensar ou agir.

Em que pese reconhecer que um grupo formado na academia pode estar atravessado por uma lógica bem rígida, estruturada e de uma racionalidade técnica, sempre vi o Gepeis como um espaço de resistência, como um lugar de bons e inquietantes enfrentamentos.

Falando com carinho e respeito, o Gepeis me traz memórias, cheiros e sabores. Também medos, é verdade. Lembro dos eventos que foram organizados e foram muitos, pois, além da dedicação ao tema dos nossos trabalhos de iniciação científica, dissertações e teses, aprendíamos a organizar eventos e estávamos sempre intensamente envolvidas em muitas frentes, com muitas interações. Outra aprendizagem extremamente relevante diz respeito ao diálogo com as escolas de educação básica de Santa Maria e região. Quantas lembranças! Confesso que, às vezes, me sentia aquém das exigências para fazer determinados trabalhos. Mas, como éramos um grupo, assumíamos os compromissos. Ficava mais fácil, no coletivo.

Ainda aprendíamos a escrever livros ou capítulos de livros. Comecei essa aprendizagem junto de uma querida colega, Tânia Miorando, com um capítulo de livro (Pinto, Miorando, 2000). Tinha (tenho) tanto orgulho daquele texto. Lembro de uma também querida professora do mestrado que, em uma de suas aulas, nos confidenciou que, se pudesse, esqueceria o seu primeiro texto. Entendi o que ela disse, mas fiquei pensativa: será que acontecerá o mesmo comigo? Não aconteceu! Ou, não deixei acontecer. E isso não tem a ver com seguir concordando com absolutamente tudo (que é pouco, inclusive) do que já escrevi. A questão não é essa, mas sim respeitar o momento e contexto da escrita. Aquele primeiro texto retratou as preocupações, estudos e pesquisas de um determinado

tempo de aprendizagem e foi a base, o primeiro degrau, para alcançar outras formas de me comunicar e dialogar. Talvez, pelos anos de terapia, não sou mais o meu algoz. Penso que, em parte, esse sentimento tenha a ver também com a idade. Não sei. Enfim...

Retornando às aprendizagens com o grupo, o Gepeis sempre foi muito convidado a fazer intersecções com outros grupos, lançamentos de livros, eventos, dentre outros diálogos. Na grande maioria das vezes, saíamos em grupo, articulados pela coordenadora, Valeska, que se fazia presente nos eventos. Esses, dentre tantos, eram alguns dos desafios que tinha de aprender a lidar.

O Gepeis me revirou pelo avesso incontáveis vezes: leituras que nunca tinha feito, pessoas que nunca tinha visto, sentimentos que nunca havia sentido. Não era fácil estar em um lugar que nos desacomodava. A aprendizagem era intensa, e como era gratificante saber que estávamos em movimento; não éramos estáticos. Ao contrário, nos assemelhávamos a um caldeirão onde fervilhavam pensamentos, ideias e transbordavam possibilidades.

Um momento de destaque nessa história que quero contar foi quando construí a proposta da dissertação. A ideia ao entrar no mestrado dizia respeito às questões de gênero, mas em um emaranhado de ideias que não sabia organizar. Em cada orientação, vinha com uma proposta de delimitação. Mesmo assim, para a grande maioria delas, a orientadora dizia que seria muito interessante. Isso me ajudou e me atrapalhou. Não estava preparada para ser tão autônoma, mas o diálogo nas orientações coletivas ajustava as viagens teóricas e metodológicas que fazia. Na verdade, acreditava menos em mim do que minha orientadora demonstrou acreditar. No final, fiz um trabalho que me deu bastante prazer e que, penso, trouxe uma discussão interessante para o cenário educacional. A dissertação abordou os sentidos da maternidade entre professoras e professores da educação superior; segue parte do resumo para contextualizar (Pinto, 1998).

O presente trabalho analisa os sentidos construídos sobre a maternidade entre três professoras e dois professores do ensino superior em uma perspectiva de gênero.

Busco evidenciar como se caracteriza esta prática social que transita entre as mudanças sociais observadas em vários setores e a força de um imaginário que impõe um padrão de comportamento rígido e normatizado como sendo a única expressão da realidade, colaborando, dessa forma, para conformar corpos e sentimentos ao que está instituído socialmente. A organização deste trabalho compreende quatro capítulos. No primeiro, abordo um pouco da minha história de vida e como algumas experiências vividas no âmbito pessoal e profissional influenciaram na opção por este tema de estudo [...] No segundo capítulo, através da história de vida de professoras e professores, busco evidenciar suas representações sobre "a maternidade", desde a opção pelos filhos até a influência dos valores sociais na produção de um entendimento naturalizado que circunscreve à maternidade alguns comportamentos e sentimentos estereotipados. No terceiro capítulo, analiso como se constituem as redes de poder em relação a maternidade, ora como sendo uma situação favorável à mulher, ora como situação da sua "dominação". Procuo evidenciar ainda o jogo de poder circunscrito entre homens e mulheres, passando pela forma como está organizada a família até as mudanças observadas frente à ocupação das mulheres no mercado de trabalho. No quarto capítulo, discuto aspectos como a amamentação, a corporeidade, a gestação, onde busco compreender as formas pelas quais a mulher vivencia a sua sexualidade tendo em vista as nuances do fato de ser mãe [...].

Foi uma das primeiras vezes que trouxe Foucault (1976, 1993) para tangenciar meus estudos. Aliás, sigo estudando esse autor que parece não se esgotar em oportunidades de leitura. Entretanto, tenho de dizer que a primeira parte do trabalho ainda estava centrada em uma "veia" marxista. Como consegui estudar gênero, mesmo que aquele da década de noventa, no Brasil, e relacionar com as questões de classe social, por exemplo, não sei bem. Mas, naquela época, não me sentia preparada para cortar as amarras teóricas que me formaram. E lá fui eu, fomos nós, autora e orientadora, apresentar o trabalho para uma banca de mulheres de várias matrizes teóricas e formações. (Sobre)vivi...

Anos mais tarde, em 2004, criei o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Epistemologia da Prática (Gepep), que considerarei "filhote" do Gepeis. Certa vez, fiquei pensando se estaria incorrendo em uma questão ética por criá-lo à luz do seu/sua pai/mãe, mas, ao falar com a minha orientadora de mestrado e a figura viva do Gepeis, a Valeska Oliveira, percebi que esse era o processo: a continuidade, as aprendizagens se reverberando e acolhendo novos adeptos. Assim

como o Gepep, outros grupos foram se constituindo. Não tenho o mapeamento científico, mas não é leviano afirmar que, durante os trinta anos de sua existência, o Gepeis se multiplicou, se modificou e se espalhou por várias regiões do Brasil.

Atualmente, coordeno o Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (Gepefop) que seria um amadurecimento do Gepep. Mudanças teóricas, especificidade temática e experiências profissionais provocaram a necessidade de um novo grupo. Apesar disso, as aprendizagens de base foram mantidas e ressignificadas, elas estavam lá, fundamentando a proposta do Gepefop, como por exemplo, entender que a pesquisa em rede qualifica o estudo e potencializa a dialogicidade.

Ainda preciso compartilhar mais uma caminhada significativa da minha história junto e com o Gepeis, que diz respeito ao estudo realizado por ocasião da Licença Capacitação (LC) em 2023. Quando decidi que iria usufruir desse período de formação, não tive dúvidas: iria conversar com a professora Valeska. Precisava de um tempo pedagógico para me realinhar na profissão; entendi que era oportuna essa licença, que nunca havia desfrutado. Aproveitei e iniciei a escrita de um Memorial que, mais tarde, subsidiaria meu concurso para titular na UFPel. O que me motivou em termos de estudo e pesquisa a realizar a LC era justamente me reaproximar das pesquisas desenvolvidas pelo Gepeis, mas tive uma grata surpresa ao saber que, naquele momento, também estavam iniciando os preparativos para comemorar os trinta anos do grupo.

Foram três meses de uma intensa imersão no grupo, (re)conhecendo as pessoas de agora e as mais antigas, com seus temas de pesquisa e seus interesses. Esse período de formação foi como uma fonte de energias e conhecimentos que me retroalimentou e me fez querer continuar. Pensei: ainda há muito caminho a ser caminhado. Voltei para as salas de aula, para a instituição em que trabalho, repleta de projetos, querendo compartilhar tudo o que foi construído naquela trajetória.

Apreendi mais uma vez, fiz algumas amizades e reafirmei outras. Retomei laços profissionais e de amizade com a minha

“tutora”, Valeska. Após a finalização da LC, sigo, como integrante do Gepeis, participando de pesquisas coordenadas pela professora Andrea Narvaes e Valeska Oliveira, e também da pesquisa coordenada pelo professor Júlio Diniz. Nem preciso dizer das novas aprendizagens que ambas as pesquisas desencadeiam. Por fim, destaco que permaneço cursando uma formação (encontro/aula) coordenada pelo professor Marcos Vilella, que a cada semestre nos brinda com uma proposta de leituras e de estudos que representa muito do que, acredito, deveria fundamentar as aulas na pós-graduação.

Aliás, retomando, a pesquisa em rede é uma forte característica do Gepeis. Parecia, penso que ainda pareça ser “natural” para o desenvolvimento do grupo, pesquisar (con)juntamente, seja entre as pessoas do grupo, seja com instituições de fora e de dentro do país.

Transformações na sociedade impulsionam pessoas e organizações a buscarem novas formas de conviver, trabalhar e compartilhar dados, informações e conhecimentos. As universidades e seus laboratórios, grupos/núcleos de pesquisa, enquanto centro de produção de conhecimentos científicos, possuem papel de destaque no compartilhamento de conhecimentos com a sociedade. É nesse contexto que as redes de pesquisas começam a ser formadas (Silva; Amaral; Almeida, 2022, p. 6-7).

Muito provavelmente o que as autoras mencionam seja um fato. Houve um momento em que foi imperativo pesquisar em rede. Entretanto, o que movia o Gepeis a fazer essas parcerias, essas interlocuções, parecia transcender uma orientação de conveniências. Parecia ser um movimento orgânico e sistêmico. Penso que o Gepeis já “nasceu” na forma “de rede”, inclusive, a imagem e a referência que sempre tinha quando pensava no grupo era de uma rede tecida artesanalmente, com contações de histórias, com sabores e amores. Não os amores romantizados, mas aqueles à luz do que anuncia Hook, ao dizer que o amor necessita de afeição, respeito, carinho, comunicação aberta, reconhecimento e compromisso, diz ainda que o amor é uma ação “[...] em vez de um

sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento” (Hooks, 2021, p. 55).

Outra característica do Gepeis se relaciona com a transgressão, não aquela fortuita, sem sentido, mas aquela necessária, perspicaz. Portanto, as pessoas que se aproximavam e se aproximam desse grupo, em sua maioria, têm uma atitude transgressora. Estar dentro da caixa não condiz com quem compõe o grupo. O Gepeis é constituído por pessoas que subvertem a ordem com teorias, afagos e afetos. E, sobretudo, com suas propostas de pesquisa. São temas, assuntos, prenes de “vazios” e devir. Nesse momento, lembro do poema de Manuel de Barros “O menino que carregava água na peneira”

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

As pessoas que integram o Gepeis, que são o Gepeis, parecem com esse menino que carregava água na peneira; espero que ainda carregue. Peraltas, cismadas, esquisitas, que gostam mais do vazio e, nada contra o cheio, mas o vazio representa possibilidades, o devir. São pessoas deliciosamente inacabadas, inconclusas e transgressoras como podem ser. Dialogo com a intenção transgressora defendida por Hooks quando chama atenção, apesar de se referir ao contexto do ensino e da sala de aula, para

[...] como minha voz ao apelo coletivo da renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (Hooks, 2013, p. 23-24).

Pois é, Gepeis! Quantas lembranças... Quantas histórias... Quantas experiências. Será que algum dia, lá no seu início, você imaginou provocar tanto em alguém? Talvez, até para mim, seja uma surpresa o quão intensa foi a minha trajetória contigo. Posso dizer sem medo de errar: a nossa trajetória, a nossa história. E fico confabulando com as minhas minhoquinhas inquietantes: se eu sinto esse impacto do Gepeis, imagina outra pessoa que (con)viveu nesse grupo por mais anos consecutivos ou mais intensamente? Imaginando...

Gente, será que romantizei o percurso? Será que não fui fiel ao que se passou? Mas foi a história que ressignifiquei. Foi a história

que me afetou, me transpassou e me fez transbordar de lembranças cheias de significados e de vida.

Como é bom poder falar sobre um grupo depois de tanto tempo. Passaram-se muitos anos, o que me permite olhar essa experiência de uma forma cuidadosa e separar os galhos do caule dessa árvore do conhecimento. Árvore que deu e dá muitos frutos.

A despedida! Eis o fechamento da Carta

Trago parte da letra da música “Encontros e Despedidas”, de Milton Nascimento, para fechar, fechar? Melhor dizendo: para sentir esse momento com vocês, com o Gepeis.

[...] Todos os dias é um vai e vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir
São só dois lados da mesma viagem
O trem que chega é o mesmo trem da partida
A hora do encontro é também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar [...]
É a vida

E, vamos nós! Seguindo pelos trilhos das estações nas histórias das vidas que juntas e juntos construímos. Foram muitas experiências, muitas aprendizagens, alguns desgostos, até sofrimentos. Mas é isso. É a vida. O Gepeis foi (é) acima de tudo o lugar de nos retroalimentarmos para (con)seguir cultivar o sentimento freireano de esperar (Freire, 2000).

O que fica, por enquanto, além da esperança?

Gratidão!

Agradeço a cada uma e a cada um com quem tive a oportunidade de compartilhar experiências, junto ao Gepeis.

Ficou uma dúvida no início da Carta se a contação de história seria minha ou do Gepeis; disse que poderíamos decidir no processo. Mas, na verdade, pouco importa definir isso. As histórias provavelmente foram nossas. De uma, de um, de várias, de todas...

Penso ser uma pessoa melhor, uma professora melhor e, se assim for, não é por acaso, mas pelas possibilidades que tive em aprender, crescer, errar, (re)começar, inclusive, no Grupo.

Reforço o convite ao debate, uma das características da CP, aguardando esperançosamente que haja quem se interesse em seguir contando suas histórias no Gepeis e/ou, quem sabe, “responder” a alguma possível provocação que aqui tenha pairado.

O contar e sentir a minha trajetória formativa junto ao Gepeis me possibilitou ser outra Graça e significar outro Gepeis. Provavelmente, seja a “metamorfose” a que se referiu a poetisa referenciada no início dessa carta.

Obrigada, Gepeis, por isso e por tudo.

Obrigada, Valeska, uma das minhas eternas orientadoras, a vivificação do Gepeis, por sempre acreditar que seria possível existir um grupo como esse.

Parabéns, Gepeis! Vida ainda mais longa!

Um fraterno abraço!

Pelotas, outubro de 2024.

Referências

- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Edição comemorativa – 20 anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. Rio de Janeiro: Graal, 1976.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução. Roberto Machado. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal. 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Fazer a aula com Cartas Pedagógicas**: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, e035283, p. 1-20, 2021.

GAIO, Adriana; PAULO, Fernanda dos Santos. Educação Popular nas cartas de Carlos Rodrigues Brandão: Temas ideias e sujeitos. *In*: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (Orgs). **Cartas Pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologia. 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante. 2021.

LARROSA, Jorge. Leitura, Experiência e Formação. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: editora Mediação. 1996. p. 133 – 161.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Trad. Cristina Antunes. 1 ed, 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2019. (Coleção educação: Experiência e Sentido).

MAINARDES, Jefferson. **Grupos de pesquisa em educação como objeto de estudo**. *Cadernos de Pesquisa*, 52. 2022.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves. **A Maternidade na Fronteira das Representações de Gênero**: histórias de professores(as). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

PINTO, Maria das Graças C. S. M. G.; MIORANDO, Tânia. Docência e Gênero: histórias que ficaram. *In*: OLIVEIRA, V. F. **Imagens de Professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Unijuí, 2000.

O SENSÍVEL E O IMAGINÁRIO SOCIAL: sentires na formação de professores

Camila Borges dos Santos

Tecendo um (Re)Começo...

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

(“A Moça Tecelã” de Marina Colasanti)

Tecer, entrelaçar, fiar, tramar, compor, criar, inventar, urdir. Inspirada nas palavras de Marina Colasanti (2004), que apresento neste artigo, um recorte da minha pesquisa de doutorado, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - PPGE/UFSM e concluída em fevereiro de 2020. Proponho pensar o sensível na formação de professores a partir da mobilização da experiência estética e da compreensão das significações imaginárias. Para isso, a teoria do Imaginário Social (Castoriadis, 1982) foi o alicerce da pesquisa, entrelaçado com a filosofia e a neurociência, para discutir o sensível na formação de professores não somente pela subjetividade de cada sujeito, mas pelo conhecimento enquanto função e estrutura cerebral e nervosa.

É importante ter o olhar apurado a fim de perceber outras camadas do sujeito, o que está submerso nas situações cotidianas, o que está envolvido na relação com os outros, que fazem parte desses processos formativos. Michel Maffesoli (1998, p. 189) afirma: “queira-se ou não, o sensível não é mais um fator secundário na construção da realidade social. Numerosos são os indícios que, ao contrário, acentuam seu aspecto essencial”.

Considero urgente discutir o sensível na formação de professores, atentando para as singularidades de cada sujeito, para o Ser do Sensível, que Marie-Christine Josso (2010c, p. 76) aponta como sendo o ser que está conectado com suas sensações, seus sentimentos e seu corpo e que “pela mediação de nossos cinco sentidos que apreendemos primeiramente a nós mesmos, depois aos outros e ao nosso meio ambiente humano e natural”. Compreendo, assim como coloca Josso (2010c), que as aprendizagens acontecem não só dentro da academia, mas por outros espaços e pelos mais variados meios, de forma permanente em um processo individual, coletivo e com o/no mundo. No entanto, acredito que a formação inicial, por ser um lugar de pluralidades, de efervescência de ideias, onde são criadas interlocuções potentes para as discussões mais profundas, foi o lugar propício para esta pesquisa.

Direcionei assim, meu olhar para dois cursos, Licenciatura em Pedagogia Diurno e Licenciatura em Teatro, da UFSM, os quais tenho grande respeito e afeto. O primeiro, porque fui aluna e também fui professora, também porque me provoca a pensar a educação e a maneira como está acontecendo a formação de professores; e o segundo, porque se aproxima da minha formação de atriz, porque atualmente sou professora do curso e também pelo interesse em compreender de que maneira vem acontecendo a formação de professores de teatro.

Para discutir e aprofundar o sensível e o Imaginário Social na formação de professores, minha caminhada foi na companhia de alguns pensadores e teóricos, e assim como a moça que tece, fui tomada pelo desejo de tecer neste estudo uma mescla de conceitos,

reflexões, criação, poesia e histórias. Penso que o sensível é também, estar presente no tempo e no espaço pela interação com o outro, constituído através de um saber primeiro, por meio dos sentidos do corpo de modo direto, dispensando um processo de racionalização. A partir desses conceitos, que há tanto me acompanham em minha experiência de atriz-professora, me impulsionei a pesquisar sobre o sensível na formação de professores.

Imersa no contexto da criação, lugar das possibilidades, senti-me tomada pelo desejo do sensível. Diante das inquietações que geraram o tema do sensível na pesquisa, apresentei o seguinte problema: como o sensível é mobilizado na formação de professores nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro da UFSM?

A metodologia foi criada especialmente para esta investigação, intitulada Autofabulação, definida como: narrativa inventada de si, através da criação imaginária de fatos e ações da sua vida ou da sua formação. Os professores em formação colaboraram no processo metodológico, possibilitando alguns encontros e viabilizando a criação de escritas criativas e de rodas de conversa sobre o sensível, para a produção dos dados dessa pesquisa. Apesar da metodologia ter grande valor nessa investigação, justamente pela possibilidade de criação, ela não será o foco deste artigo.

Apresentei como objetivo geral dessa pesquisa a vontade de compreender os processos de mobilização do sensível na formação de professores nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro. Quando lancei mão desse objetivo geral, aliado às perturbações já existentes, surgiram outros questionamentos: o que é, e qual o lugar do sensível na formação de professores? Como o sensível é mobilizado, perturbado, discutido e vivenciado, via significações imaginárias, pelos professores em formação dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro? O que é necessário e como mobilizar o sensível na formação de professores?

Ao longo da pesquisa, surgiram muitas outras questões, que suscitaram outras articulações para discutir esse tema. No entanto,

anuncio aqui que a formação que reconhece a importância que tem o sensível na educação, dando a devida atenção, estará tornando mais humana as relações e os sistemas/estruturas educacionais, possibilitando a produção de um bem-viver individual e coletivo. Para tanto, este estudo, apontou como tese que o sensível é um saber para a profissão de professor, mobilizado pela experiência estética na formação de professores e práticas docentes, nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro.

Tramando Fios: o Sensível e o Imaginário Social

O sensível precisa ser olhado com respeito nas escolas, nos currículos e na formação de professores, porque está estreitamente ligada à capacidade criadora do homem, permitindo criar a si e ao mundo à sua volta. Segundo Castoriadis (2004, p. 129) “criação aqui quer dizer criação *ex nihilo*, o fazer-ser de uma forma que não estava lá, a criação de novas formas de ser. Criação ontológica: de formas como a linguagem, a instituição, a música, a pintura [...].

A partir da minha experiência de atriz-professora, compreendo que, quando há criação, sempre tem um ponto de partida, uma referência, uma inspiração, um suporte e quando a criação acontece se instaura o novo a partir de uma ruptura com o já existente. Castoriadis (1987, p. 61) afirma:

Quando a humanidade cria a instituição ou a significação, ela não ‘combina elementos’ que teria encontrado esparsos diante dela. Ela cria a forma instituição, e em e por essa forma ela se cria a si mesma enquanto humanidade. Criação *ex nihilo*, criação da forma, não quer dizer criação *cum nihilo*, sem “meios” e sem condições, sobre tábula rasa.

A criação está em conexão com o repertório vivencial de cada um, ligada às experiências mais significativas e que produziram, de alguma maneira, sentido em nossa esteira de vida. A criação não é isolada, ela está em fluxo com nossos valores, crenças, ideologias, saberes, experiências, sonhos e desejos. A criação está em fluxo não

somente com o que somos e com o que temos, mas com o que gostaríamos de ser e com o que gostaríamos de ter.

A criação é a capacidade de colocar novas formas, nuances, sentidos e significados nos elementos fornecidos. São novas combinações, o que possivelmente gera uma nova forma e este movimento de configuração e reconfiguração abre espaço para a criação e a instauração do novo. Castoriadis defende em sua teoria, e aí está meu fascínio sobre o Imaginário Social, de que a criação é infinita, inesgotável, pois sempre haverá outras possibilidades de olhar a sociedade e recriar os modos de comportamento, assim como as instituições. Este poder de construir o novo, do que ‘pode vir a ser’, se estabelece pelo imaginário coletivo, o qual Castoriadis (2004, p. 129) definiu como instituinte.

Devemos, portanto, admitir que existe nas coletividades humanas uma potência de criação, uma *vis formandi*, que eu chamo de imaginário social instituinte. Por que a filosofia não soube reconhecer esta necessidade e por que recua agora, com horror e irritação, diante desta ideia? Perguntam-me sempre: o que é esse tal de imaginário instituinte: É a imaginação de quem? Mostre-nos os indivíduos que... ou os fatores que... etc. Mais precisamente, trata-se de uma faculdade constitutiva das coletividades humanas e, de uma maneira mais geral, do campo social-histórico. O que erica e irrita, nesse caso, os representantes da filosofia herdada, como, aliás, aqueles da ciência estabelecida, é a necessidade de reconhecer o imaginário coletivo, assim como, de resto, a imaginação radical do ser humano singular, como uma potência de criação.

Por termos imaginação radical e capacidade de criação, instituímos nossa sociedade como ela é, e tudo que há nela e, ao longo do tempo, vamos modificando-a de acordo com as nossas necessidades. Castoriadis (1999, p. 104) afirma que “o ser, em geral, é criação. O imaginário e a imaginação são o modo de ser que essa *vis formandi* do ser em geral toma, nesse rebento do ser/ente total que é a humanidade”. Esse entrelaçamento é pensado como necessário na construção de outra(s) instituição(ões) de educação.

Pensar o sensível na formação de professores e nos processos de construção do sensível em nossos espaços formativos requer

esse instituinte. Podemos verificar isso em um dos trechos da roda de conversa com os professores em formação, colaboradores desse estudo, alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do Curso de Licenciatura em Teatro, os quais ao longo do processo de encontros e de acordo com a abordagem metodológica utilizada, deram-se nomes de animais de fábulas:

***Gambá:** Me deu muita noção de escrever alguma história, realmente porque a gente fica muito enferrujado. É uma coisa que o nosso curso deveria trabalhar mais, por exemplo, neste semestre estou sentindo muita falta, questão de dramaturgia, de ter alguma disciplina que direcione para a dramaturgia, porque, por exemplo, eu tive que fazer a minha própria dramaturgia e é muito difícil você criar, como a gente está acostumado com a escrita acadêmica, e tudo mais, parece que é um outro mundo. E a dramaturgia não, a dramaturgia é isso, é criação, é você imaginar o que não acontece, o que não é um fato, que está sendo estudado.*

***Beija-Flor:** Até porque a gente vai ter que criar para o nosso tempo, porque tudo que tem agora foi criado para um outro tempo, claro que a gente pode usar, só que não vai usar da mesma forma, vai tá sempre mudando, adaptando. Acho que a gente vai ter que criar para que as pessoas que virão, tenham que estudar sobre a gente, senão vão estudar o quê sobre a gente, se a gente só fica pegando as coisas dos outros e não criando as nossas próprias coisas. Só que a gente não aprende a criar nesse sentido da escrita, no curso, escrita criativa, somente escrita acadêmica.*

Neste sentido, o Imaginário Social funciona como uma rede invisível. A partir do instituído, a sociedade na coletividade cria um novo modelo, o qual parte do campo das ideias para a efetivação através do instituinte. Esse movimento não é individual, é coletivo. Essa criação, a qual se dá o nome de imaginário instituinte, não pode ser pensada como obra de apenas um, ela é obra do imaginário coletivo, e seu poder de construir o novo.

Através de um novo pensar a partir do imaginário é possível construir outra compreensão de mundo. Para pensar noutra perspectiva é preciso compreender as redes imaginárias. As significações e as redes imaginárias estão presentes tanto em nossa constituição social, quanto em nossa constituição pessoal. Para isso, Castoriadis afirma:

A maneira pela qual, de cada vez, tudo faz sentido, e o sentido que faz, provém de núcleo de significações imaginárias da sociedade considerada. Mas essa cobertura nunca é segura: o que lhe escapa, às vezes quase indiferente, pode ser e é de uma gravidade decisiva. O que lhe escapa, é o enigma do mundo simplesmente, que está por trás do mundo comum social, como por-vir-a-ser, isto é, provisão inesgotável de alteridade, e como desafio irreduzível a toda significação estabelecida. O que também lhe escapa é o próprio ser da sociedade enquanto sociedade instituinte, ou seja, finalmente enquanto fonte e origem de alteridade, ou autoalteração perpétua (Castoriadis, 1982, p. 415).

O Imaginário Social move-se entre estes dois conceitos, instituído e instituinte, mas não está organizado de maneira a atribuir um juízo de valor a eles, determinando que o instituído é ruim e o instituinte é bom ou vice versa. No campo do imaginário não cabe binarismos. Nem sempre o instituinte, o novo, é bom, assim como nem sempre o instituído, o que está posto na sociedade, é ruim. Tanto no instituinte quanto no instituído existem variados movimentos. Os imaginários estão sempre em tensão, pois o instituinte e o instituído operam conjuntamente.

Este movimento de atuar com o que está estabelecido e de promover outro modo de ser social, com significações imaginárias, só é possível por termos imaginação radical e capacidade de criação. Nossa sociedade se estabelece como ela é e, ao longo do tempo, vamos modificando-a de acordo com as nossas necessidades. Buscar o que faz falta e estabelecer outra/nova ordem são necessidades constantes. O que queremos? O que é necessário para a sociedade hoje?

Aponto, como uma das necessidades contemporâneas, a reflexão sobre a maneira como produzimos a vida, de que maneira constituímos o 'ser-no-mundo-com' (Heidegger, 2000) e criamos um bem viver. É através da nossa capacidade criadora, da nossa singularidade e da nossa esperança, que quebramos paradigmas e elaboramos outros devires. Nessa perspectiva, Castoriadis afirma que:

Consideremos o imaginário do ser humano singular, nele está a determinação essencial (a essência) da psique humana. Esta psique é, antes

de tudo, imaginação radical, na medida em que é fluxo ou torrente incessante de representações, desejos, afetos. Esta torrente é emergência contínua. É inútil fechar os olhos ou tapar os ouvidos – haverá sempre alguma coisa. Essa coisa se passa “dentro”: imagens, lembranças, desejos, temores, “estados da alma” surgem de modo que às vezes podemos compreender ou mesmo “explicar” e outras vezes absolutamente não (Castoriadis, 2004, p. 131).

Acredito ser necessário e indispensável o pensamento sobre a possibilidade criadora para o imaginário instituinte. No caso desta pesquisa, foi o sensível na formação de professores. Creio que o sensível tenha visibilidade e se expresse na singularidade de cada sujeito. Para isso, o campo do imaginário tem nas significações imaginárias, uma possibilidade de aproximação e leitura de mundo. Assim, uma das primeiras questões a serem discutidas em nossos encontros foi o entendimento que os professores em formação tinham sobre o sensível. A significação imaginária que eles têm sobre o sensível na formação é mobilizada pela experiência estética a partir dos sentidos do corpo. Num dos encontros fiz a seguinte provocação para tentar me aproximar dessas significações imaginárias: *Qual o entendimento que vocês têm sobre o sensível? O que vocês entendem por sensível?*

Gambá: O que vem pelos sentidos de alguma forma.

Beija-Flor: Eu nunca tinha parado para pensar, mas quando a gente fala que algo é sensível parece que é frágil, parece que é um caminho mais delicado, um caminho mais sensível.

Borboleta: Parece alguma coisa de emoção. Gambá: Para mim, parece uma coisa mais física, de sentidos mesmo, de tato, do paladar, do cheiro, da audição.

Borboleta: Para mim, também é o sentido físico, é o primeiro que sente.

A partir da aproximação das significações imaginárias que os professores em formação tinham sobre o sensível e sobre o entendimento do imaginário, foi possível iniciar uma reflexão sobre a constituição e consolidação nos processos formativos, uma vez que foi necessário compreender de que maneira nos constituímos enquanto sujeito social, para então repensar nossos modos de

produzir a vida e num processo de abertura individual e social ser capaz de mobilizar disposições em favor de um saber sensível.

Essa brandura, não é preciso compreendê-la de um modo pejorativo, mas antes como a expressão de um poderoso querer viver, que tende a se afirmar por meio das diferentes expressões de uma afetividade partilhada. Ficando bem entendido que o primordial no caso é o sentimento de vida, a sensação do viver. Isso obriga-nos a focalizar nosso olhar sobre os sentidos constitutivos da vida humana, e a lembrar que, na sua simplicidade, esses são incontornáveis, e que determinam a matriz de toda existência social (Maffesoli, 2010, p. 72).

Maffesoli afirma que as construções sociais se estabelecem pelos laços de afeto, impulsionando o sujeito a viver em conjunto. São os sentimentos, os afetos, que mantêm a sociedade em relação, como pudemos verificar nas falas dos professores em formação, e como coloca o autor, a sensibilidade coletiva é o “lençol freático” de toda vida social (Maffesoli, 2010, p. 72).

Para melhor compreender esta questão, trago Castoriadis (1982) que diz que tudo o que acontece no mundo, passa primeiro pela imaginação criadora produzindo um imaginário, onde é materializado nas redes simbólicas da sociedade e passa assim, a existir. E é por isso que uma formação sensível se faz tão importante para a educação do presente. É preciso primeiro imaginar para depois existir. Tudo o que está posto hoje na sociedade, como a escola, a religião, o tempo, as relações, até mesmo nosso entendimento sobre o sensível, foi criado por nós e é mantido por nós. Castoriadis define isso como Imaginário Social instituído.

Uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que chamo de imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las radicalmente por outros (Castoriadis, 2004, p. 130).

Está instituído socialmente que os saberes mais importantes na educação são os cognitivos instrumentais, mas quem olha para o sujeito enquanto ser sensível? Existem espaços, dentro da formação, para o sensível? Que tempo é disponibilizado para o sensível? Durante a formação inicial é permitido experimentar o sensível?

Baleia: Eu acho que o nosso curso, ele trabalha esta parte sensível do professor na sua formação, só que para usar somente quando for fazer um teatro, quando for cantar uma música, fazer uma atividade musical. Então, realmente este sensível não está na matemática, no português, na geografia. Está em uma contação de histórias e algo assim. Também a gente está fazendo agora leitura, que trabalha esta parte, da arte, do contar histórias, do personagem, então, eu acho que realmente, tá voltado só para isso. Isso tem que ser revisto.

Segundo essa fala, de um dos professores em formação, o desafio de perturbar o sensível poderia ir muito além das disciplinas ligadas às Artes, pois é um saber inerente ao ser humano, mas que tem perdido espaço dentro dos currículos e nas formações, em favor de outros saberes considerados mais importantes. No campo do Imaginário Social denominamos este, como sendo o instituído, o que já está estabelecido enquanto estrutura social.

Pensando na perspectiva do imaginário instituído que busca brechas para o imaginário instituinte com a experiência estética, Oliveira e Silva (2016, p. 59) afirmam que “a educação, enquanto vivência estética, passa pela arte de experimentar outras formas de vida e de produção de outros sentidos e significados, para além dos já conhecidos e pertencentes ao seu trajeto de vida”. Isso me faz acreditar na necessidade de um olhar e de uma escuta mais atentos ao que não é falado, mas ao que é sentido, abrindo espaços para a intuição, às sensações e aos sentimentos.

Estamos, em certa medida, amordaçados, represados, achatados na contemporaneidade, pois perdemos a naturalidade e a singularidade da vida, da nossa potência criadora, do fruir da nossa existência. Faz-se necessário a retomada em movimentos instituintes na educação - para isso invisto no sensível.

É preciso refletir de que maneira experimentamos e nos relacionamos com o mundo. Trago aqui Teixeira Coelho (1994), e seu texto “O Imaginário e a Pedagogia do Telhado”, o qual apresenta três modos de relacionamento entre o indivíduo e o mundo: o primeiro é através do sensível e do qualitativo; o segundo é entre o indivíduo e o mundo, através das coisas e eventos; e o terceiro modo é o indivíduo relacionando-se com o mundo, através de um sistema de convenções.

É falso pensar em relações construídas em um processo iniciado pelo terceiro modo. O primeiro é a base para o segundo e, os dois primeiros, condição para o terceiro. Não podemos começar uma casa pelo telhado, precisamos impreterivelmente do alicerce. Nesse sentido, é fundamental pensarmos a formação de professores tendo como base uma educação sensível com saberes ligados às sensibilidades, aos afetos, à intuição, à criação e à imaginação. Talvez com este alicerce estruturado, seja possível avançarmos para outros saberes de maneira mais segura e equilibrada.

Tecendo um Desfecho: seguiremos tramando

Os sentimentos não são apenas acontecimentos neurais. O corpo está profundamente implicado, num envolvimento que inclui a participação de outros sistemas importantes e homeostaticamente relevantes, como por exemplo os sistemas endócrino e imunitário. Os sentimentos são, simultânea e interativamente, fenômenos tanto do corpo como do sistema nervoso. (Damásio, 2017, p. 179).

Ainda há muito por falar, estudar e pesquisar sobre o sensível e o Imaginário Social na formação de professores. O exposto nesta escrita foi um recorte da minha pesquisa de tese. O sensível na formação de professores, nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro, aparece como algo necessário do ser professor, pois representa a possibilidade de criação, de percepção

do mundo com significação, através dos sentidos do corpo e de estados da alma.

O sensível por meio da criação expressa o magma das sensibilidades dos professores em formação. Quando falo do magma das sensibilidades quero dizer que são os significados construídos pelos professores em formação para o sensível e para seu entendimento no mundo que ocupam.

A partir da escolha metodológica, foi possível uma aproximação das significações imaginárias sobre o sensível nas formações dos futuros professores. Isso me permitiu compreender a complexidade da constituição social e quão enraizados e acomodados estamos, com o modo de ser e de agir instituídos, em todas as esferas da nossa vida. O que nos levou, eu e os professores em formação, a uma reflexão mais profunda dos processos formativos e dos espaços do sensível. A imaginação, a criação, a sensibilidade foram mobilizadas, perturbadas através do acontecimento e na produção de sentido em relação com o e no mundo - isso está para além de qualquer conceito racional ou estrutura cognitiva.

Esse processo fez emergir o sentimento de pertencimento no mundo e com o mundo, individual e coletivo, mobilizados pela intuição e pela vibração em comum, mas respeitando as singularidades. É um movimento que tem como base o "*feeling*", de maneira natural e orgânica, sem argumentos nem raciocínios, mas sim, a partir de um conhecimento intuitivo e sensível (Maffesoli, 1998). Encontrei na experiência uma possibilidade de acesso ao sensível na formação de professores. Ela possibilita mobilização de saberes como a intuição, a sensibilidade, a capacidade de sentir e perceber o mundo a sua volta, mas em contato com o outro. Isso faz resgatar uma potência de sentire, inerente e singular do humano, que está em estreita relação com o corpo.

O corpo, esta matéria biológica e orgânica, carregada de significados e memórias, através da sua biografia, sente, conta, vive e produz no mundo. O corpo faz nutrir os sentimentos, as emoções, os afetos e as memórias em fluxo constante. Nosso corpo se

sustenta pelas “interações entre o sistema nervoso e o seu organismo. O sistema nervoso não cria a mente por si só, mas sim em colaboração com o resto do organismo” (Damásio, 2017, p. 45). O cérebro/ mente produz o corpo e o corpo produz o cérebro/mente, em movimento constante.

O sensível não tem um conceito único, mas pode ser dito, de várias maneiras. Nesta pesquisa, os professores em formação ajudaram-me a compreender que o sensível é algo dito, não necessariamente pelas palavras, mas pela escrita criativa, pelas lembranças de um momento marcante de suas vidas, pelas sensações geradas no corpo, pela elaboração do pensamento que acaba por gerar sentido para si, pelas relações (re)criadas e pela tomada de consciência do que pode vir a ser.

A mobilização do sensível na formação de professores passa pela experiência. Ela está em relação com as singularidades, os percursos e os processos de cada um. O sensível e a experiência produzem maior fluidez e flexibilidade de nossos afetos, viabilizando a projeção de outras possibilidades.

Compreendi que os processos de mobilização do sensível na formação de professores partem de um espaço e de um tempo, propícios para a experiência. Para que seja experiência é necessário que passe pelo corpo e pela elaboração do pensamento. O sensível na formação de professores, nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro, é mobilizado também por práticas docentes atentas às singularidades e diferenças de cada um, mas que se articulam nas relações com os outros e com o mundo.

A experiência é o meio pelo qual aprendemos. Podemos assim, voltar a nossa atenção para essa questão na formação de professores, ampliando a compreensão e a prática do sensível nos processos formativos. O sensível, pela experiência, possibilita ampliar nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha. Esse, acredito, é o desafio para a formação de professores e para a nossa formação enquanto humanidade.

Encontrar caminhos para uma educação sensível, passa pelos sentidos e as sensibilidades. A tensão que temos agora é de encontrar o equilíbrio na vida moderna, que há tanto priorizou a racionalidade. Agora a provocação é inventar caminhos para uma educação de experiência estética, voltada para as sensibilidades, os afetos e os sentimentos.

O corpo é o alicerce dessa construção, desse outro modo de produzir conhecimento. Se consolidarmos o sensível na formação de professores, poderemos desfrutar de um saber viver e de uma educação mais humana.

Referências

BOIS, Danis; AUSTRY, Didier. A emergência do paradigma do sensível. **Revista@mbienteeducação**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em: 27 set. 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto IV – a ascensão da insignificância**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto V – feito e a ser feito**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto VI – figuras do pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COELHO, Teixeira. O Imaginário e a Pedagogia do Telhado. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

COLASANTI, Marina. **A Moça Tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas** – a vida, os sentimentos e as culturas humanas. Lisboa: Temas e Debates, Círculo de Leitores, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Paulus, 2010c.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; SILVA, Monique da. Em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. In: FEITOSA, Débora Alves (Org.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

POÉTICAS E IMAGINÁRIOS EM JOGO: tramas de ser artista professora

Cândice Moura Lorenzoni

Prólogo

Para iniciar esta apresentação, elejo primeiramente uma palavra que serve como disparadora do meu pensamento, a partir da ótica do teatro: Encontro. O encontro do teatro, com o cinema e a docência vêm construindo tramas em minha caminhada. Esta palavra, encontro, traz-me sentidos poéticos, ao pensar em tantos encontros que estabelecemos: com os pares, com as leituras, com os processos de criação.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Artes Cênicas, logo me apaixonei pelo que vi, senti, presenciei, apreciei e aprendi. Aquele universo consolidou-se como uma troca, como relações que se estabelecem nos movimentos de ensinar e de aprender. Estava no lugar que desejava. A partir daí, minha trajetória foi sendo desenhada pela atuação em vários espaços profissionais, não só como atriz e diretora, mas também como docente, pautada nas exigências do próprio curso.

O diretor teatral polonês Jerzy Grotowski, ao falar sobre o processo no teatro e o trabalho do ator, na obra “Em busca de um teatro pobre” (1985), fala do encontro como essência. Para o autor, esse é um ato de autorrevelação, pois o homem faz um contato consigo mesmo. Trata-se de um confronto, sincero, disciplinado, preciso e total. Não um confronto com seus pensamentos apenas, mas um encontro que envolve todo o seu ser, desde os seus instintos e o seu inconsciente até o seu estado mais lúcido. Também não deixa de ser um encontro entre pessoas criativas. Para ele, o diretor encontra o ator e faz com que a autorrevelação deste promova a

revelação do diretor. Os atores e o diretor se defrontam com o texto. “O encontro é fruto de um fascínio.” (Grotowski, 1992, p. 41).

No entendimento de Jorge Dubatti (2010, p. 10), o encontro é como uma “intersecção” que implica espaço e movimento. É a possibilidade que oferece um lugar onde as coisas se encontram. Com base nisso, é preciso “estar” para encontrar algo que não pode ser antecipado, pois deixaria de ser encontro.

Além de encontro, também convoco a palavra impulso a partir da concepção do diretor teatral Peter Brook:

É necessário muito tempo para que um diretor pare de pensar em termos dos resultados que deseja e, em vez disso, concentre-se em descobrir a fonte de energia do ator, da qual os impulsos verdadeiros podem emergir. Se se descreve ou demonstra-se o resultado que se busca, um ator pode, por um momento, reproduzi-lo. Entretanto, para ser capaz de fazê-lo em uma segunda vez com energia suficiente, o ator deve ter uma certeza tal, que faça com que esse impulso se torne verdadeiramente seu. Invariavelmente, para os atores, essa sensação de certeza vem do sentido interno de realidade, não da obediência às ideias do diretor. (Brook, 2000, p. 118).

Escolho imaginar um plano fechado¹ da citação acima do diretor inglês Peter Brook, e o transformo em pergunta: “De onde os impulsos podem emergir?” A palavra impulso é comum no vocabulário teatral. Ele é um dos componentes importantes para a realização da ação do ator em cena. Para Burnier (2009), quando a intenção está presente, ela se manifesta como uma energia que precisa ser projetada, efetuando a sua realização. Impulso: empurrar para fora, a partir do interior. Ele pode ser sutil, quase imperceptível. Grotowski (1992, p. 42) afirma que o teatro é “uma ação engendrada pelas reações e impulsos humanos, pelo contato entre as pessoas”. Richards (2012) coloca que o impulso é o que gera a ação, que a antecede. O impulso promove o transbordar da ação, o acontecer do jogo. Está tudo ali, na cena, ao alcance daqueles que observam e se tornam cúmplices daquele acontecimento.

¹ Termo usado quando a câmera enquadra o objeto bem de perto. (Aumont, 2008).

O impulso inicial para a pesquisa foi minha experiência de artista professora, que transita entre o teatro e o cinema, que produz fora da universidade, e que é provocada pelas possíveis conexões entre os fazeres artísticos e os fazeres docentes. Dois campos da arte protagonistas na minha trajetória.

Enquanto artista professora, penso na universidade como um território de produção de conhecimentos, um espaço que pode possibilitar a articulação de saberes e de mundos que mobilizem o conhecimento. Pode motivar o sujeito a ler diferentes mundos que o cercam com toda a gama de complexidades. Foi nesse cenário, à medida que passei a observar o meu próprio ambiente de trabalho, a partir do convívio com os colegas, e comecei a ter ainda mais curiosidade sobre a formação de professores que atuam no ensino superior e, além disso, como se dá o desenvolvimento profissional desses professores. Ingressei no Doutorado com a proposta de investigar a trajetória de professores de Teatro e de Cinema de Ensino Superior que produzem fora da universidade, a partir dos estudos do imaginário social e da autobiografia.

A partir destes apontamentos, anuncio que a tese articula os campos da pesquisa, tendo como aporte o processo de montagem do espetáculo teatral *Um Homem Atlântico* (texto de Marguerite Duras), no qual fui atriz. Este processo artístico, juntamente com minhas práticas em aulas são pontos de reflexão entre o fazer artístico e o fazer docente e traz como abordagem os diferentes espaços, que a meu ver são espaços de atuação e formação: o palco, a sala de aula e o set de filmagem. Ingressei no Doutorado com a proposta de um estudo sobre os Saberes e o fazeres docentes, investigando a trajetória de professores de Teatro e Cinema de Ensino Superior que produzem fora da universidade, a partir dos estudos do imaginário social e da (auto) biografia.

O campo do imaginário social de Castoriadis (1982, 2004) chegou a mim ao escolher e ser acolhida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), da UFSM coordenado pela professora Valeska Fortes de Oliveira, ano de 2014. Passei a participar do projeto que investiga o cinema na vida

de professores. Espreitava o grupo de longe e achava instigante o fato de sujeitos de várias áreas do conhecimento compartilharem de um mesmo objetivo: o trabalho com as histórias de vida de professores e pesquisa (auto) biográfica, bem como o campo teórico do imaginário. Percebi de forma mais detalhada e dessa maneira valorizar a importância da vivência dos sujeitos nos processos educacionais e do conteúdo simbólico presente em suas ações, influenciado pelo universo proposto por Cornelius Castoriadis (1982, 2004) e suas abordagens sobre o imaginário social.

Ensaio 2- Cinema, teatro e educação em movimento

A tese parte da premissa de que, a interlocução entre a arte e a docência dos artistas professores, constitui uma poética de ser professor. Ao falar em poética reporto-me à ideia de que os atores fazem emergir uma poética em cada trabalho, a partir da criação. Também o diretor elabora uma poética diferente em cada encenação. A partir disso, acredito que o professor também possui a sua poética ou poéticas. O sentido que atribuo à essa poética diz respeito a um jeito de ser-estar em ação, que se revela na atuação enquanto docente. Há uma poética no *ser* professor dos professores artistas e isso alimenta sua atividade docente ao mesmo tempo em que extrapola para sua produção fora da academia.

A intenção foi criar espaços para que os conceitos concernentes ao teatro e ao cinema pudessem vazar para a formação e desenvolvimento profissional desses artistas professores. Experimentar aproximações conceituais que possibilitassem que eles se misturem, dialoguem, tencionem para que dessas relações possam emergir outros sentidos, provocar outros pensamentos, ou reformular os que já tenham seus lugares consolidados. Produzir movimentos de pensamento em mim e nos sujeitos que são coautores da pesquisa. Pensar, então, uma formação provocada pela arte. Arrisco fazer uma analogia com a montagem cinematográfica, que por diferentes cenas que são combinadas, formam ou deformam um sentido, e assim, propõe uma narrativa.

Ao aproximar os conceitos das áreas citadas, escolhi criar uma ficção e deste modo, escrevi a tese em forma de roteiro cinematográfico, em que esses conceitos estão entrelaçados com terminologias próprias do cinema como enquadramento, eclipse, planos e *flashback*. Esses conceitos e terminologias foram assim escolhidos a fim de criar relações com alguns conceitos do campo educacional. Dentre eles, o trabalho sobre si mesmo e o conceito de personalidade.

Sendo assim, as questões que povoaram esse processo de pesquisa foram: como professores de Ensino Superior das áreas do teatro e do cinema que possuem uma produção artística fora do âmbito acadêmico percebem os saberes da arte em relação aos saberes necessários para a atuação em sala de aula? Que significações imaginárias podem apontar para a possibilidade de a arte transbordar para a ação em sala de aula e repercutir nos conhecimentos desses artistas professores?

Considerando que trago aqui um recorte do trabalho, é necessário apresentar pistas para que o leitor tenha uma ideia de como os caminhos foram tramados, como foi o processo criativo da tese, ou posso dizer da poética que se materializa como texto. Motivada pelo desejo de conhecer como se constitui a poética de artistas professores, na interface entre a arte e a docência, a partir das trajetórias de professores de Ensino Superior das áreas de Teatro e Cinema que produzem fora da universidade, senti-me implicada e tomei como desafios: compreender, a partir das narrativas de vida, as significações imaginárias que possam fornecer pistas sobre a produção de poéticas de ser artista professor. Senti-me impelida a identificar possíveis tensões entre a atuação no espaço acadêmico e a produção artística fora da universidade e também perceber se/como os professores articulam os conhecimentos da arte com a prática em sala de aula. Para isso, escolhi como caminho metodológico propor um jogo com os coautores, como um dispositivo possível para provocar as narrativas de formação.

Para tanto, é importante o conceito de dispositivo à medida que esse impulsiona o processo da própria pesquisa. Marta Souto (1999) considera o dispositivo como agente nos processos de aprendizagem. Provém de um contexto que pensa sobre a formação de adultos que se relaciona com a proposta da pesquisa. O dispositivo age no intuito de transformar e provocar outras formas e se presta como mediador, contribuindo como possível articulador de um desenvolvimento pessoal.

É nesse sentido que encontro no roteiro literário² uma potência para elaboração da escrita, juntamente com outros dispositivos que também fazem parte da tese. Desse modo, cartas, diários, músicas, poema, imagens do jogo e fotográficas e dramaturgias³ configuram-se como “espaços biográficos” (Arfuch, 2010, p. 35), enredam-se num exercício de autoficção como relato de si. Arfuch reconhece que existe um limite tênue com o romance, pois: “coloca armadilhas, brinca com as pistas referenciais” e, por isso, “altera a história que o sujeito conta de si e a serena conformidade deste autorreconhecimento”. (Arfuch, 2010, p.137).

No entendimento de Catani (2004, p. 31), os procedimentos articulados que envolvem a autobiografia estão imbuídos de um universo ficcional; sendo assim, “configuram-se como tipos de produções que reproduzem a experiência da realidade criando outras realidades no espaço do pensamento da compreensão ou da escrita”. Nesse movimento: “cria explicações, introduz linearidades e instaura novas realidades ou novas lógicas de apropriação da realidade”. (*idem*).

O contexto ficcional, na forma de roteiro, apresenta Helena como protagonista e uma narradora onisciente⁴, que aparece como (V.O), voz em *off* (uma voz que está fora de cena) que é a própria pesquisadora intervindo nas cenas. Parte dos textos que compõe a

² Roteiro que não contém o mapa de planos do filme, somente os diálogos. Geralmente escrito com fonte Courier, tamanho 12. (grifo nosso).

³ As cartas, os diários e as dramaturgias serão apresentadas em fonte arial tamanho 12.

⁴ É quem conhece os personagens. Narra a cena em terceira pessoa (grifo nosso)

história se referem à transcrição das conversas feitas por mim e pelo diretor durante o processo criativo de *Um Homem Atlântico*, por isso a tese é apresentada em cinco ensaios, e estes ensaios se transformaram em diários, os quais estão apresentados sob a forma de diálogos. Também compõem o trabalho, as narrativas, tanto minhas quanto dos artistas professores.

Tanto no roteiro, como na dramaturgia, todas as personagens apresentadas são ficcionalizadas, compondo as tramas do trabalho. Acredito que optar pela ficção além de ser coerente com meu percurso de vida foi a melhor maneira de propor que campos de naturezas distintas entrem em diálogo, onde imagens de docência, de teatro e de cinema se encontram em jogo e pelo jogo. Portanto, o conjunto desses elementos é parte desse jogo que construiu a tese e que foi a base para o dispositivo de captura.

Dentre os autores que fazem parte desta história, estão Ferry (2004), Nóvoa (2009), Anastasiou (2009), na formação de professores que se relacionam com autores do teatro como, o encenador russo Constantin Stanislavski (2010), o filósofo teatral Jorge Dubatti (2010 e 2009). Do cinema trago as contribuições de Aumont (2008). A autobiografia entra em cena com Delory Momberger (2014), e Josso (2010). Esses são os principais autores que dividem o palco e o set de filmagem com Cornelius Castoriadis (1982 e 2004) no campo do imaginário social e com Gadamer (2010 e 2015) e Hermann (2014) no campo da hermenêutica filosófica.

Ensaio 3 – Travessias de um caminho metodológico

A, elaboração ficcional no entanto pode chegar mais perto do real do que supomos, porque, o imaginário arrebatada as amarras da hegemonia de uma pretensa subjetividade. O que torna a arte tão reveladora é sua função de instigar, empurrando para a percepção de um lado oculto do real, como o outro lado da lua. Essa percepção a aproxima do êxtase e da epifania. (Trevisan, 2017. p. 116).

Após a escolha dos colaboradores, um professor da área do teatro e outro da área do cinema, apostei na criação de um jogo

como dispositivo metodológico, a fim de provocar as narrativas de formação. Os elementos que fazem parte do jogo são: um pano preto, fazendo uma referência ao fundo de um palco italiano, uma caixa contendo palavras dispositivo (composição, desafio, tramas, ?, formação, desenvolvimento profissional, espaço acadêmico, aula, cinema/teatro, ser professor, ser artista). Uma caixa com composições de palavras (artista professor/professor artista; conceito ou elemento do teatro/cinema e a docência, últimas produções fora da universidade e história de vida; professor poética artista; saberes/fazeres artísticos e saberes/fazeres docentes), um dado de oito faces, imagens selecionadas de um jogo de tabuleiro e imagens de formação, solicitadas aos coautores.

As imagens são dispostas sobre um pano preto, a fim de que essas ganhem destaque. A partir disso, o jogo acontece pela movimentação do dado que indica o número de imagens que o jogador irá escolher para desenvolver sua narrativa, motivado também pelos papéis que contém palavras que se encontram nas caixas.

O jogo inicia com o jogador convidado. Esse retira do recipiente um papel que contém palavras. Lê e joga o dado que indicará o número de imagens que poderá escolher para falar sobre o tema proposto. Logo após, a jogadora pesquisadora joga o dado e faz o mesmo procedimento. As imagens manuseadas deverão voltar para a mesa para que tenham a possibilidade de serem utilizadas novamente. Ou seja, a mesma imagem poderá servir a vários enunciados. A proposta também é que cada jogador desse um nome para o jogo, a partir da vivência com o mesmo. Dessa forma, o jogo foi batizado pelo professor de teatro de TramaDrama e pelo professor de cinema de Reencontro.

Para a análise posterior e no intuito de me aproximar dos objetivos e as histórias de vida, me pareceu o método mais coerente, pois, aproximar-me das trajetórias, favorece uma retrospectiva, mobilização de acontecimentos passados, na qual o indivíduo constrói sua própria formação com base no balanço que faz de sua vida. Para Losada (2006, p. 34) “há sempre um passado,

que é recriado a partir do presente. A relação com esse passado faz parte da instituição da sociedade: os conteúdos dessa tradição são recriados (reinterpretados?) segundo as significações imaginárias do presente”. Essas ações e conhecimentos são particulares dos sujeitos, mas segundo Castoriadis (1982) ecoam como sintomas coletivos da sociedade. As escolhas feitas para o percurso metodológico encontraram-se em conformidade com questões que surgiram a partir das narrativas dos artistas professores, pois, ao narrar-se abre a possibilidade de: “reconstruir, (res)significar, por meio das imagens orais, das imagens escritas, fotográficas, trajetórias de vida pessoais e profissionais” (Oliveira, 2006, p. 171).

Isso levou-me a uma análise por meio da abordagem hermenêutica. Para Delory-Momberger (2014, p. 54), “a narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo”. Esse pensamento se completa quando reitera sobre a natureza hermenêutica que constitui um trabalho feito sobre a reflexividade biográfica, pois o hermeneuta vislumbra no texto uma totalidade, onde relaciona cada uma de suas partes. Ao representar para si sua vida, o autobiógrafo o faz como uma totalidade, o que lhe proporciona entrelaçar com momentos de sua existência.

Ensaio 4- Alguns achados dessa travessia

A interface da arte e da docência, foco desta pesquisa, constitui-se, como formação, por isso é possível pensar sobre as aproximações de conceitos que fiz que não operam como conceitos aplicáveis, mas podem arejar pensamentos sobre a formação e a docência, a fim de instaurar algo novo, constituindo uma fusão de horizontes. Penso que as incertezas do trabalho artístico e do trabalho docente são muito semelhantes. Sobre os professores articularem os conhecimentos da arte com a prática em sala de aula, percebi isso como um fluxo constante nas narrativas. Embora o

artista professor do teatro afirme que, em aula, o professor não cria artisticamente, percebo a docência em jogo com a arte, em que não se trata de resultados, mas sempre em processo, o qual artista e professor são sujeitos da experiência.

Quanto ao professor, produzir fora da universidade, é um fazer que se relaciona com outras camadas da profissão que talvez não sejam trazidas para a instituição. Como por exemplo, outros encontros com profissionais da área que não estão nas instituições. Percebo ainda que isso permite aproximações que movimentam o artista professor, como um enredamento de mundos. Isso pode abrir um espaço de intermediação entre esses contextos artísticos com a academia e os estudantes, pois abre janelas para os estudantes, por meio de sua prática que é trazida para dentro da instituição. Esse aspecto ficou marcado na fala dos professores em vários momentos, pois eles trazem em suas narrativas a possibilidade de criar na instituição.

A partir desses apontamentos, posso dizer que o que teatro e a docência me mostram, me fazem vivenciar, é a singularidade do instante. Uma partícula de vivido que ao se tornar concreto se torna irrepetível. Ao refletir sobre isso, arrisco afirmar que a ação de narrar-se permite que os artistas professores percebam os movimentos que articulam maneiras de acionar poéticas que os fazem vivenciar a singularidade dos instantes vividos que são concretos e repetíveis. Ao me deparar com a ideia de poética de meus parceiros de jogo, percebi que está ligado a modos de ser professor. Para o artista professor de cinema, 'lapidar-se', para o do teatro, 'quebrar e reconstruir'. Para mim, penso como uma aprendizagem da docência, possível a partir do trabalho sobre si, que ganha sentidos quando se coloca em relação ao outro, com o outro que participa do processo.

Então, a aula que delinheio como um espaço de atuação-formação pode ser passível de encontro, a partir do olhar para o outro, de uma escuta que pode ser articulada pela poética do professor.

Ao observar a minha travessia, vejo a necessidade que tenho de estar em criação e, junto às narrativas dos artistas professores, posso afirmar que a criação atribue outras colorações à docência, e isso pode constituir poéticas nos modos de ser professor. Isso se dá também pelos afetos, como falou um dos professores. E como eu também me percebi a partir disso. Pelo convívio, em adaptação nos espaços de atuação-formação. Entendo, neste momento, que a própria tese criou uma região de experiência.

Referências

- AUMONT, Jacques; MARIE Michel. **Dicionário teórico e crítico do cinema**. Portugal: Texto e Grafia, 2008.
- BROOK, Peter. **Fios do tempo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BURNIER, Luis Otavio. **A arte do ator: da técnica à representação**. Campinas: Papirus, 2009.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. de Maria Passeggi, João da Silva Neto, Luiz Passeggi. EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DUBATTI, Jorge. **Concepciones de Teatro: poéticas teatrales y bases epistemológicas**. Buenos Aires: Colihue, 2009.
- DUBATTI, Jorge. **Filosofía del Teatro II: cuerpo poético y función ontológica**. Buenos Aires: Atuel, 2010.
- FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2004.
- GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOSADA, Manuel. O Imaginário Radical de Castoriadis: seus pressupostos. In: AZEVEDO (Org.). **Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações**. Campinas: Alínea, 2006.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Portugal; EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas e saberes docentes**. In: Narrativas e saberes docentes. Ijuí: Unijuí, 2006.

STANISLAVSKI, Konstantín. **El trabajo del actor sobre si mismo: en el proceso creador de la vivencia**. Barcelona, Espanha: Alba, 2010.

TREVISAN, João Silverio. **Pai, pai**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.

A EXPERIÊNCIA GRUPAL EM TRAJETOS AUTOFORMATIVOS

Carmem Silvia Rodrigues Pereira

Trajatória de uma Navegante em Formação

Para quem navega

Eu vejo um passo
Para além da névoa,
Uma voz nasce
Segue em caminhos íngremes
Longes
Há rostos que partem
E uma estação em movimento
Eppur si muove. (e ainda assim se move)
A mala estacionada no tempo
Entre o ficar e o ir,
O espírito planta o espaço
Navegante de um destino
Só seu.
(Edinara Leão, 2019)

A poesia “Para quem navega”, vem enaltecer esse artigo e é parte da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A poesia, em suas palavras, mostra um pouco de como me sinto diante dos caminhos percorridos na retomada dos estudos e na aventura da pesquisa: navegando nas aprendizagens entre formação e autoformação, que me permitiu repensar a minha trajetória profissional e a necessidade de ir além.

Diante desse olhar poético que traz um pouco do imaginário, quero possibilitar ao leitor que navegue por “caminhos íngremes,

longes, entre o ficar e ir” (Leão, 2019), como navegante, se constituindo a partir de lugares, pessoas, grupos, etc. Convido a todas(os) navegarem em águas que desaguam em algum rio, e os rios levam ao mar, aos mares. Ah, os mares! Peço que subam comigo nesta jangada com o espírito aberto e disponível para uma aventura pelos mares, inspirada em Marques, para irmos à busca da jangada.

A jangada é capaz de atravessar ventos e intempéries, antes de tomar o rumo de um ponto longínquo. Assim são os inícios do escrever: precários e incertos, como os inícios das andanças em terras inexploradas. Em qualquer lugar haviam, é certo, desde antes, os caminhos por terra, abertos para caminhar (Marques, 2011, p. 35).

Neste trajeto, a grande aventura, ao apelo dos mares nunca antes navegados, pois aqui estou com meus anseios e temores de tudo começar. Navegar é preciso, na tela do computador ou na folha em branco, por mares e terras. Transforma-se a tela, ou a folha, em jangada para navegar entre as águas; em ônibus para trafegar pelas estradas; e em asas para os voos da imaginação.

Para Marques (2011, p. 35) “Voar era preciso. Tinha que ser possível. Faltava apenas descobrir como. Nosso Santos Dumont encontrou o caminho das nuvens e de como navegar entre elas”. Hoje temos a segurança e as vantagens das grandes naves, com os longos voos. Porém, no meu ponto de vista, divertido é o voo livre, aventureiro, a asa delta, que nos faz flutuar entre as nuvens, à deriva, ao sabor dos ventos.

Escrever é o começo dos começos, depois vem a aventura, e a seguir uma conversa. Escrevo neste momento com um objetivo de iniciar uma conversa entre interlocutores, que para mim terá um significado, mas para os leitores terão muitos outros (Marques, 2011). A ação de mostrar-se na escrita, não é muito fácil, pois envolve sentimentos, vivências e abrange nossa própria história com o escrever. Uma escrita é formadora por si só, pois conduz a pensamentos, em busca de consciência sobre a própria essência, o

conhecimento e as oportunidades formativas, construídas a partir das vivências.

Com licença poética

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas, o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida, é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

(Adélia Prado, 2018)

Esse poema de Adélia Prado, fez-me refletir sobre os processos percorridos por mim até os dias atuais. Nascemos ouvindo um discurso instituído de que o gênero feminino é frágil, e que deveria ficar em casa fazendo os afazeres domésticos. Como uma de minhas filhas disse um dia desses: “mãe tu és uma mulher além do teu tempo”. Fiquei pensativa, sim, meu instituinte me fez ver o outro lado da vida, de ser, de crer e querer ir além na vida. E assim fui abraçando um processo de autoformação. “Mulher é desdobrável. Eu sou” (Prado, 2018).

Esses novos caminhos surgiram na escola Marieta D’Ambrósio no ano de 2011, momento que exercia minhas atividades na secretaria da escola, e nem pensava em dar sequência aos meus estudos. Tudo era novo, escola, colegas, alunos, enfim, um novo

percurso surgia naquele momento. Como já instituído nas escolas, no mês de julho acontece um período de formação para os professores e funcionários. Foi nessa formação que conheci a professora Valeska e o grupo GEPEIS.

Fiquei encantada com a formação realizada pelo grupo, um momento de formação entre professores e funcionários das escolas “Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D’Ambrósio” e “Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha”, dias de muitas aprendizagens e integração. A fala de uma integrante do grupo despertou no meu imaginário a vontade de voltar a estudar e participar daquele grupo formativo que ali se apresentou. Meu lado instituinte estava pedindo novas possibilidades de estar no coletivo e de ressignificar meus objetivos e conhecimento. Entre conversas, no intervalo do cafezinho com algumas professoras da escola, descobri o trabalho que o GEPEIS realizava em nossa escola, e fiz os primeiros contatos, me apresentando à professora Valeska e alguns integrantes, naquele mesmo dia.

Passou algum tempo e no próximo ano, comecei a participar do grupo e de um seminário ministrado pela professora Valeska como aluna especial no Mestrado em Educação. Quando falo do GEPEIS me reporto à literatura, à arte, aos poemas, à música, enfim o grupo me leva a viajar por tantos lugares e imaginários, com seus dispositivos de formação.

Todo mundo tem um pouco de louco e de poeta. Descobri a poesia numa oficina de formação que participei na Escola Marieta D’Ambrósio e sem nunca ter pensado nessa possibilidade, me aventurei e as palavras surgiram e foram rimando umas com as outras. Descobri a arte de poetizar meus pensamentos. Já escrevi algumas que foram publicadas em alguns livros. A primeira poesia escrita por mim, foi publicada no livro “Desafios da Prática Docente”, no ano de 2012, organizado pela Escola Marieta D’Ambrósio.

Percebo que as aprendizagens acontecem nos mais variados espaços, onde o imaginário faz parte desse processo. Nessa visão, o imaginário pode ser definido como o conjunto das imagens que

constitui todo pensamento pelos indivíduos, onde repousa todas as criações existentes da humanidade (Castoriadis, 1982). Mediante o exposto, reporto meu olhar para o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), que é referência nas minhas aprendizagens e de tantas outras integrantes do grupo. Integrantes com histórias de vida e narrativas que foram fontes de inspiração e pesquisa ao longo do Mestrado na UFSM, ancorada nas leituras e estudos de Castoriadis, no GEPEIS.

Escolhi o GEPEIS como lócus de investigação e quatro integrantes mulheres, de gerações diferentes, como colaboradoras da pesquisa. Na banca de seleção de Mestrado, me questionaram quanto à escolha da figura feminina e minha justificativa era evidente para mim: “Algumas mulheres têm o dom de incentivar umas às outras”. Ao longo da formação continuada acrescentei outras palavras-chave como: trajetória, formação, aprendizagens e inspiração, pois foram as mesmas que através de seus imaginários me mostraram o caminho da pesquisa através de nossos encontros grupais.

Assim iniciou meu encontro com o GEPEIS, a partir de um projeto de extensão, de formação continuada na escola. Ao me inserir como integrante do grupo, a participação e o convívio me mostraram a importância da formação no coletivo. E a partir desse coletivo é que construí o objetivo principal da pesquisa: “identificar os processos instituídos e instituintes provocados nas integrantes do GEPEIS, durante sua trajetória autoformativa nesse grupo, por meio do imaginário social e das narrativas inter-relacionadas com suas práxis”.

Em alto mar me aventurei e ao longo da escrita apresento a articulação das minhas vivências na UFSM e no GEPEIS com pessoas das mais variadas áreas do conhecimento, que auxiliaram na construção de outras aprendizagens e de novos processos de formação.

Como Naveguei

A escrita partiu das vivências no GEPEIS onde as experiências vividas fizeram com que muitas descobertas surgissem através do

campo do imaginário social, do instituído e instituinte e do tempo. O tempo de espera e colheita me mostraram o valor da vida, do ser humano e do coletivo. Tudo tem seu tempo. Cada escolha, por menor que seja, é uma forma de semente que lançamos sobre o canteiro que somos. Um dia, tudo o que agora silenciosamente plantamos, ou deixamos plantar em nós, será uma plantação que poderá ser vista de longe.

O tempo da pesquisa foi de muitos desafios e descobertas. Precisei ler para conhecer. Afinal, o que é a pesquisa? Pesquisa é uma atividade básica da ciência na sua investigação e composição da realidade, pois é ela que alimenta a atividade de ensino diante da realidade existente. Entretanto, mesmo sendo uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação (Minayo, 1994).

A pesquisa ancorou-se nos estudos sobre o Imaginário Social de Castoriadis (1982) e nos estudos sobre os Processos (Auto)formadores de Josso (2010), envolvendo o campo do (auto)biográfico com foco nas coautoras e suas vivências, constituindo reflexões em torno do imaginário das integrantes aqui pesquisadas entre os anos de 1993 até 2020.

A metodologia, compreendida como a determinação de formas que foram utilizadas para reunir os dados necessários, baseou-se na abordagem (auto)biográfica. Esta abordagem permite que o pesquisador compreenda melhor as narrativas das coautoras participantes e as significações autoformativas construídas durante o percurso vivido no GEPEIS.

A abordagem (auto)biográfica se manifesta como um dispositivo que mobiliza sentido no sujeito como ser na profissão e no mundo. A (auto)biografia tem sua base na fenomenologia social e permite as narrativas como integrante central para os estudos das aprendizagens em sua formação e experiências durante o trajeto de vida e sua formação profissional (Josso, 2010).

Para Josso (2010, p. 129) “a narrativa de formação mostra este duplo movimento num tempo complexo, as transformações ocorrem num período longo e progressivo, conforme sua amplitude”. Essas transformações são mudanças que acontecem

diante do ponto de vista sobre si, de uma reapropriação de si mesma enquanto autora, de sua própria vida, uma vez que a transformação acontece na relação consigo mesma.

O estudo proposto teve como proposta levar as quatro mulheres, integrantes do GEPEIS, a olharem para si, mobilizando os diferentes sentidos e efeitos por meio dos imaginários vividos nessa trajetória no GEPEIS e na UFSM, através das narrativas. Neste processo de voltar-se para si mesma, levou-as a olhar para o que fez a diferença em suas vidas.

As tripulantes que deram vida a pesquisa

Depois de tantos meses e dias pensando por onde começar, numa tarde de domingo, onde o sol brilhava lá fora, em pleno isolamento social devido à pandemia do Covid-19, reclusas de tudo e de todos, o que me restava era enviar e-mail para as coautoras convidando-as a participar dessa aventura. O desafio foi lançado e as quatro mulheres de diferentes gerações do GEPEIS elencaram seus pseudônimos: Água Marinha, Alice, Nike e Água.

Os pseudônimos escolhidos foram provocados por meio de uma poesia que as enviei como dispositivo simbólico para a identificação de cada uma. Escolhi a poesia como dispositivo, pois remete à reflexão, ao pensar e ao despertar das emoções, através do imaginário. Dar-se um nome é mover-se para dentro de si e ver o que representa, quais são as percepções diante de si mesma.

O nome que cada uma escolheu para si, representa as significações imaginárias de cada uma. “Água Marinha” faz parte desse grupo desde sua fundação, ano de 1994, passou pelo Mestrado, Doutorado e é docente na UFSM. A “Alice” me inspirou através de sua pesquisa de mestrado que abordou formação de professores e grupo, pois esse assunto faz parte da minha pesquisa e como integrante do GEPEIS ela foi a primeira a estudar sobre grupo. A “Nike” foi o despertar, pois diante de sua narrativa naquela formação de professores no ano de 2011, ao escutá-la me senti desafiada e empoderada para retornar aos estudos e

participar do grupo GEPEIS. E, por último, mas não menos importante, a integrante “Água” que com sua generosidade, simplicidade, competência e dedicação me mostrou o caminho para fazer a seleção de Mestrado.

Nesse processo, Água Marinha, Alice, Nike e Água foram minhas companheiras na aventura da pesquisa e navegar por suas narrativas foi um processo autoformativo significativo. O segundo dispositivo foi a arte, caixas em MDF, com imagens que representam cada integrante, conforme seu pseudônimo. O livro: “Cabe na Mala” (Machado; Claudius, s/d), em miniatura e uma carta onde coloco um parágrafo do projeto que discutia sobre as aprendizagens coletivas no GEPEIS. Essa provocação teve a finalidade de levar as integrantes a refletirem sobre suas aprendizagens grupais e como as mesmas percebem essas passagens de formação e autoformação em suas vidas. Ao enviar essa provocação, incluindo perguntas na carta, solicitei que produzissem uma narrativa, um áudio ou um vídeo narrando suas histórias no GEPEIS, bem como suas atuações atualmente.

O terceiro e último dispositivo abordou as memórias afetivas e o momento vivenciado no ano de 2020, período de isolamento social, afastados uns dos outros. Para esse momento, realizou-se um encontro virtual, pois esse momento exigiu cuidado, tanto de si como do outro. Nesse encontro apresentei um mini álbum para cada coautora, com fotos e poesias que selecionei. Em um cartão coloquei a proposta desse dispositivo, com as seguintes perguntas: De que forma você percebe as relações afetivas no GEPEIS? Foram passageiras? Ou tornaram-se amigáveis para uma vida? Como você docente se reporta para esse momento de “isolamento social”?

Aprendizagens Grupais...

O GEPEIS tem se dedicado aos estudos do campo imaginário da educação, entendendo que se algo nos caracteriza, é a nossa capacidade de criar. “Instituímos nossas formas de viver, nossas instituições, (res)significando-as na medida que não fazem mais

sentido e vão sendo pensadas outras formas (eidos)” (Oliveira, 2014, p.12). A existência do grupo, por 30 anos, não se mantém apenas nos estudos realizados, nas reuniões, palestras, leituras, vivências, escritas e nos vários projetos de pesquisa e ensino realizados. O grupo se fortalece a cada dia entre os participantes pelos vínculos criados e fortalecidos a cada encontro, permitindo (res)significar saberes e representações através da convivência, companheirismo, amizade, afetos e as múltiplas influências.

Então eu acho importante colocar essa questão das múltiplas influências, assim como o GEPEIS me influenciou no sentido que eu já marquei antes, acadêmico e pessoal. Também cada um de nós, integrante do GEPEIS, deixa sua marca na construção do grupo. Acho que isso é importante, mas eu queria também me referir às questões mais práticas que são efeitos da participação da gente num grupo de pesquisa (Água Marinha, 2020).

Diante dessa pluralidade, o lugar dos encontros, de vivências, leituras, discussões, filmes, conversas informais, são de uma riqueza inigualável, permitindo (res)significar saberes e representações, enfim, a construção da aprendizagem ocorre coletivamente. O GEPEIS é um grupo que permite e proporciona momentos de aprendizagens e integração, de estar juntos, das escolhas, deslocamentos, para a formação como um todo, acontecimentos que são vividos e registrados na memória das integrantes como legado de uma construção coletiva do grupo. Outra vez Água Marinha reforça essa ideia:

Então a presença, o grupo e as reuniões presenciais do grupo eram muito importantes para nossas comunicações que lá se estabelecia a cada dia que nos reunimos, claro que também nas aulas, nas orientações, mas o grupo foi se construindo aos poucos e naquele mesmo ano então ele foi fundado com base no imaginário social que era a perspectiva teórica que a professora Valeska estava aprofundando no seu Doutorado. Então eu já tinha uma notícia do Castoriadis na minha graduação, mas nunca tinha estudado o autor. Naquele momento, a professora Valeska, o GEPEIS, começou então enquanto grupo de orientandos e pessoas próximas a fazer esse estudo mais aprofundado para além das disciplinas do próprio Cornelius Castoriadis (Água Marinha, 2020).

Diante do exposto, o grupo foi se construindo aos poucos e nessa construção deram-se início os estudos sobre Imaginário Social na perspectiva teórica de Cornelius Castoriadis, esse autor já vinha sendo estudado pela professora Valeska em seu doutorado e foi aprofundado no GEPEIS. O imaginário social de Castoriadis pode ser compreendido através dos pensamentos criados por uma sociedade, que compõem as ideias dos indivíduos de modo ímpar e grupal, vindo a impulsionar os mesmos à ação.

Naquela época então do projeto, que foi de 97 a 2000, 2001, não me recordo bem, nós continuamos desenvolvendo estudos sobre Cornélius Castoriadis, inclusive promovendo seminários com convidados, continuamos fazendo as leituras individuais e as discussões em grupo, agregamos outros grupos de pesquisa ao GEPEIS. O projeto foi um projeto interinstitucional, intergrupar, como o GEPEIS até hoje ressalta: transdisciplinar, que contou com a participação de pessoas de diferentes áreas, e de diferentes formações. Permitiu nesse momento então o aprofundamento da minha experiência como pesquisadora. Naquele momento a gente trabalhava com o método biográfico, histórias de vida e foi outro tema que aprofundamos bastante o estudo nesse momento, nesse projeto de pesquisa “imagens de professor. Depois desse momento, que encerra ali pelo início dos anos 2000, eu tive um momento de afastamento do GEPEIS, me dediquei a outras questões bastante pessoais, particulares da minha vida, minha filha, etc., minha família, enfim (Água Marinha, 2020).

Ao trazer a dimensão do imaginário social e das pesquisas realizadas pelo grupo, mais precisamente o projeto mencionado “Imagens de Professor”, que além de reunir um acervo significativo de narrativas orais e escritas de professores ampliou nossos diálogos com outras (os) pesquisadoras(es), comprometidas(os) com as questões de memória, das histórias de vida de docentes e da dimensão simbólica. Participar do grupo e de projetos realizados em conjunto abriu possibilidades de aprendizagem e permitindo experiências como pesquisadora.

Compreende-se que o imaginário é característica do ser humano, das significações que representam a realidade e a própria razão. Apenas os sujeitos criam oportunidades de, na sua existência e experiências, ir além do social histórico que deveria ser

determinante. Isso permite pensar a situação do humano e sua educabilidade como contínuo e permanente oportunidade de permanência e transformação (Castoriadis, 2004).

As pessoas ultrapassam o real, entendem e vivem as significações que a sociedade já traz consigo, apenas acessam a cultura e os elementos pela linguagem, através do simbólico, pois é da posição dos sujeitos reelaborar os componentes vividos na realidade, relacionando estes a outras experiências/vivências pessoais e coletivas. Oliveira (2004, p. 92) menciona que:

A construção coletiva é, sem dúvida, uma experiência propiciadora de múltiplas aprendizagens – algumas delas, a do respeito pelo posicionamento do outro e a da confiança na divisão do trabalho, que como um “quebracabeças”, necessita no final, de todas as peças para que o quadro apareça. A característica marcante e constitutiva do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social foi e, continua sendo, a participação de pessoas com grande capacidade de determinação, liderança, competências, habilidades e saberes diversos. Esta grande diversidade, entre atritos e disputas, muitas vezes veladas, gera a necessidade da construção permanente de consensos mínimos entre o grupo.

Esse grupo tem uma característica marcante que é a diversidade, pois participam profissionais e alunos das mais diversas áreas, como Psicologia, Educação, Medicina, História, Comunicação Social, Artes, Arquitetura, Artes Cênicas, Design, Letras, Educação Física, Pedagogia, Desenho Industrial, Química, Ciências Sociais, Educação Especial, Filosofia, dentre outras. Nesse lugar de tanta diversidade, além das áreas, sentidos e opiniões, formando o espaço grupal com múltiplas ocasiões de aprendizagens, é primordial o respeito com o posicionamento do outro e a confiança na divisão dos afazeres.

A cada encontro surgem novas ideias, em que cada integrante tem sua opinião e desenvolve as tarefas que são atribuídas a cada um, sempre envolvendo todo o grupo. Nessa perspectiva de gerações, venho apresentar “Nike”, integrante que narra um pouco de sua trajetória até chegar no GEPEIS:

Vou começar contando um pouquinho como conheci esse grupo tão maravilhoso, tão especial e que realmente mudou, transformou toda minha vida, pessoal, profissional, toda minha trajetória acadêmica. Início fazendo Pedagogia em 1998, na URI e no primeiro semestre conheço uma professora: “Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto”, e eu me encanto por essa professora, que é uma professora carioca, que no primeiro dia de aula ela chega com um corpete amarelo, umbigo de fora, uma saia longa branca e uma rasteirinha de couro marrom e eu fico hipnotizada por essa professora, pelo sotaque, pelo estilo dela e a partir de então sou conquistada pela Sociologia, pela Sociologia da Educação, que é a disciplina que ela ministrava aula. Então fiquei pensando na importância de fazer pesquisa já no início da minha graduação. E fazendo a graduação numa instituição do interior do interior, primeira turma de Pedagogia, e acontece uma feira do livro e sou presenteada com esse exemplar de Mário Osório Marques “Escrever é preciso” (Nike, 2020).

Diante das palavras de Nike, é possível ver como nós mulheres adentramos no imaginário das vivências umas das outras. E aqui me reporto às lembranças de Nike, como nas minhas, pois esse livro de Mário Osório Marques também foi apresentado a mim e o mesmo me levou a pensar sobre pesquisa. Para Marques (2011, p. 95) “Pesquisar é buscar um centro de incidência, uma concentração, um polo preciso das muitas variações e modulações de saberes que se irradiam a partir de um mesmo ponto”.

Então, quando recebo teu material e encontro a frase do Mário Osório, já me vem todas as lembranças, todas essas memórias queridas, então leio esse livro, me encanto com o que Mário Osório vai falar sobre a importância da pesquisa, e as coisas começam a se encontrar. Esse meu encantamento pela professora de Sociologia, o desejo de realizar pesquisas, e surge a oportunidade de participar de uma pesquisa enquanto bolsista, é a primeira pesquisa do curso de Pedagogia e quem é a orientadora? A professora, então, Graça (Nike, 2020).

Cada pessoa traz em sua memória momentos vividos e compartilhados de aprendizagens e significados que remete à sua formação pessoal e profissional. Como é possível ver na narrativa da “Nike”, o papel que o professor exerce na formação. Cada um influencia seus alunos através de sua personalidade, trajetória, diante de seus ensinamentos conteudistas ou não.

É possível ver as relações de ensino, sobretudo, as relações de comunicação onde os seus significados são compartilhados, pois se não acontecer a relação entre os significados, não ocorrerá o diálogo e sem diálogo não existe aprendizagem. Somos seres em constante aprendizado, tanto individual, como grupal, as pessoas que passam deixam memórias que são possíveis reviver por meio da escrita e/ou da oralidade.

A escrita e a oralidade configuram-se como dispositivos de formação e autoformação no local educativo e formativo. A escrita pode ser usada como um instrumento que coloca os indivíduos implicados como “pesquisadores de si”. Nesse contexto, trago Oliveira (2012, p. 4), tendo como referência dois conceitos operadores: o “cuidado de si” e “as tecnologias de si”, tomados das reflexões de Michel Foucault (1998). Trazemos para o território da narrativa, tomando esta como um dispositivo onde o sujeito, provocado/implicado por um outro, se coloca num processo de experimentação de si. Quando a memória é tomada por nós como criação, invento, movimentamos a mesma para reconstruir imagens, situações e vivências produtoras de ideias, estimulando a imaginação criadora, “escrita de si”.

A memória traz à superfície lembranças de um tempo grupal vivido. Recheado de trocas... vínculos... afetos... perdas... ganhos... grandes e pequenas conquistas... amizades... amores... estranhamentos... afastamentos... cumplicidades... alegrias... tristezas... reconhecimento... compartilhamentos... pertencimento... (Alice, 2020).

Neste tempo vivido por Alice é possível ver os atravessamentos que reverberam em sua vida. Este fio condutor, que é o GEPEIS, proporcionou para Alice nos momentos das reuniões, encontros, participação em seminários, projetos de pesquisa realizados pelo grupo, enfim todos os processos vivenciados foram de muitas trocas e afetos.

Através da memória é possível fazer resgates e buscar lembranças que foram significativas e que estavam adormecidas.

Por meio de imagens e fotos, as recordações vêm surgindo e as emoções brotam como força potente.



XÍCARA AMARELA



NITERÓI 2013 - COLÓQUIO



OUVINDO COISAS 2013 –
UFSM



CINEMA
ITINERANTE - 2014



CINEMA ITINERANTE
– 2014



FESTA GEPEIS 20 ANOS -
2015



OUVINDO COISAS – 2016
UFSM



OUVINDO COISAS – 2018
UFSM

Navegar era preciso.... Aventurar-se e mergulhar em águas profundas

Navegar era preciso, em águas, águas de inspiração. A água é o princípio da vida, um princípio vital. Cada um de nós fez a sua primeira navegação no líquido amniótico, por isso, nossas origens nos conduzem às águas, que nos fazem borbulhar na superfície de nosso cotidiano.

Nesse processo, debrucei-me nas entrelinhas da escrita, assim como nos hiatos e lapsos da fala, ou atos falhos, que se ocultaram imersos nas águas profundas e outros se manifestaram na superfície de águas mais tranquilas. Ao chegar nas considerações, as águas estão mais tranquilas, e adentrar no imaginário das coautoras através de suas histórias de vidas no grupo, dos dispositivos que enviei para as mesmas, foi um processo autoformativo vivido no GEPEIS, que provocou e mobilizou reflexões, conhecimento, aprendizado, momentos intensos e significativos no campo da pesquisa em educação.

As narrativas fazem parte de um caminho já percorrido e das experiências e conhecimentos que põem em movimento os registros da expressão dos desafios da aprendizagem ao longo de uma vida. Com isso, diante das narrativas das coautoras foi possível perceber ao assistir aos vídeos, ler as narrativas e escutar os áudios, uma mistura de emoções e afetos diante da trajetória de vida e formação de cada uma no GEPEIS..

As significações imaginárias se evidenciaram nas relações pessoais e na temporalidade apresentada em suas narrativas, nas aprendizagens e nas vivências mencionadas pelas mesmas nos encontros, reuniões, viagens, produções de artigos, apresentações de trabalho, publicações de livros e confraternizações.

Nas narrativas das coautoras foi possível identificar significações imaginárias que permearam suas trajetórias no grupo e que mostram seus processos de formação e autoformação, ao elencar: as “relações pessoais”, que iam além das relações de formação; a “relação de temporalidade”, que ultrapassou sua formação na universidade, onde mesmo após o término do mestrado e doutorado continuaram fazendo parte do GEPEIS. Destacam também, os “espaços físicos”, quando passam por diversos lugares, instituídos e instituintes de aprendizagem dentro da universidade, sala de aula e fora dela, nas escolas, dentre tantos outros, se constituíram em continuidade para o processo de formação e autoformação. E ficou em evidência também, a “questão da arte”, em que as coautoras, uma vez tendo se permitido trazer a arte para a formação, tomaram para si tal aprendizagem, como autoformação, aproximando-se das linguagens artísticas.

Atravessar o tempo dessa pesquisa, mediada pela investigação em contato com o GEPEIS e seus integrantes, deu-me forças para continuar acreditando no compromisso com a educação e formação. E, tomada pela amplitude de territórios que o grupo alcança, abri janelas para ver os muitos mundos e imaginários que habitamos. A cada encontro uma nova criação, um novo fazer e fazer-se.

Para concluir, por ora, digo que seguirei navegando...

Referências

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Trad. Por Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do Pensável**: as encruzilhadas do labirinto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998b, P. 277-293.
- JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2010.
- MACHADO, Ana Maria; CLAUDIUS. **Cabe na mala**. Coleção Mico Macaco. s/d.
- MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MINAYO, Cecilia de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- PRADO, Adélia. **Reunião de poesia**. 7. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2018.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **As Xícaras Amarelas**: imaginários e memória de uma rede de pesquisa. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.) *Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano*. Pelotas: Editora e Gráfica / UFPel, 2004.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Formação docente e dispositivo grupal**: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. *Revista Educação*. Porto Alegre v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011.
- OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. **Historia de vida de un grupo de investigación**: significando los procesos de formación de docentes. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XI Nº 11 (Diciembre 2014) pp. 73-92.

O GEPEIS EM NÓS: das alunas que fomos às professoras que nos tornamos

Silvania Regina Pellenz Irgang
Andrisa Kemel Zanella

Palavras iniciais

Este texto, de caráter memorialístico, parte de um processo de rememoração que busca visibilizar, a partir de uma escrita narrativa, a história que vivemos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e como fomos nos constituindo e percebendo as professoras que somos e estamos nos tornando cotidianamente pelas experiências neste grupo de pesquisa, entre os anos 2003 a 2009. A escolha em escrever em dupla justifica-se pelo fato que foi nas experiências no grupo de pesquisa que nos aproximamos e uma parceria de trabalho e de vida se efetivou. São 20 anos de cumplicidade acadêmica, trabalho e amizade, que extrapolaram o espaço grupal, mas que se abastecem e se fortalecem em cada encontro com o coletivo.

Cabe destacar que a escrita de um memorial faz parte de um processo de rememoração com a reflexão sobre o vivido, seja de maneira oral ou escrita, por meio de uma narrativa de vida (Abrahão, 2011). Assumir este viés nesta escrita inspira-se na ideia de caminhar para si de Marie-Christine Josso (2004), na perspectiva de que a apropriação e consciência de nossos saberes e fazeres passam por um processo de conhecimento do que somos, valorizamos, fazemos e desejamos na relação do sujeito consigo, com os outros e o meio que está inserido (Josso, 2004).

Segundo Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2011), há na narrativa uma intencionalidade de ressignificar o vivido na própria formação. Ou seja, pela escrita selecionamos, organizamos e refletimos sobre as experiências vividas, a partir das marcas, dos sentidos e das aprendizagens que elas provocaram em nós. Cabe destacar que, ao nos lançarmos à escrita de si no contexto formativo, buscamos apreender os sentidos de sermos professoras (Arenhaldt, 2010).

Nossas docências foram permeadas pelas vivências no GEPEIS e nos projetos de pesquisa e extensão que propiciaram a construção de saberes da profissão docente e como estas experiências nos tocaram e nos mobilizam como professoras formadoras no Ensino Superior. O grupo nos mostrou que as histórias de vida e formação de professores(as) dizem muito de como vamos nos constituindo nas profissionais que somos, dos imaginários instituídos e o que de instituinte (Castoriadis, 1982) é possível ressignificar em nossos contextos de atuação profissional.

Desta maneira, nossa escrita vai ao encontro da ideia do sujeito adentrar à cena como autor de sua vida para assim, pensar a existencialidade a partir da atividade que envolve uma auto-interpretação crítica e tomada de consciência tanto no aspecto social, histórico e cultural (Josso, 2004), com vistas à constituição da dimensão cognitiva da subjetividade. Entre circunstâncias, ações, acontecimentos que polarizam nossos enredos (Delory-Momberger, 2014), identificamos sentidos que revelam um movimento de tornar, ser e fazer cotidianamente.

A partir desse entendimento trazemos alguns aspectos significativos de nossa história presentificados em fragmentos da escrita de nossos memoriais formativos destacados ao longo do texto. Apresentamos os sentidos de ser professora desde nossas escolhas profissionais até a docência no ensino superior, visibilizando as contribuições que o GEPEIS propiciou ao longo desse trajeto formativo. Além disso, revisitamos leituras como a de Oliveira (2011) a respeito do grupo como dispositivo de formação

docente, conceito caro, que marcou nossa história e os estudos empreendidos no grupo de pesquisa.

O encontro com o GEPEIS: o grupo como lugar de formação

O GEPEIS iniciou sua trajetória na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sob a coordenação da professora Valeska Maria Fortes de Oliveira e ao longo dos anos contou com diferentes parcerias na vice-coordenação do grupo, professores e professoras que contribuíram e contribuem com um trabalho coletivo, reflexivo e potente no campo da Educação. Inicialmente, localizava-se na sala de número 3282 do Centro de Educação (CE) na década dos anos 2000, na qual ingressamos no grupo. Na sala tinha mesa, computadores, armários e livros adquiridos por projetos de pesquisa e extensão de órgãos de fomento à pesquisa.

Os anos foram transcorrendo, o grupo crescendo e a sala de número 3341-A, no mesmo prédio 16 do CE foi disponibilizada para nossos encontros. E esta sala também se transformou num lugar de encontro, estudo, lanches, chimarrão e café, unindo as pessoas em prol daquilo que fazia sentido para nós: as pesquisas e o planejamento de projetos de extensão nas escolas, com professores e estudantes. *“Quando nos comunicávamos para saber onde estávamos, simplesmente dizíamos: estamos na sala do GEPEIS”* (Regina).

Trazemos a dimensão do espaço físico, pois o GEPEIS no decorrer dos anos, transformou-se num dispositivo grupal e formativo, de pertencimento e de encontro na UFSM. A sala provoca o sentimento de grupo, fortalece laços de trabalho coletivo, partilha de histórias de vida e profissão. Foi nesse espaço que construímos parcerias profissionais, amizade e de vida que extrapolam o tempo, o espaço e a distância.

Para Marta Souto (2007, s.p.) o dispositivo grupal é compreendido *“como un espacio estratégico y táctico que es revelador de significados, analizador de situaciones, provocador de aprendizajes y nuevas formas de relación y organizador de transformaciones”*. Ou seja, ao longo destas três décadas de

existência do grupo, cada geração foi estabelecendo modos de organização, pertencimento, relação e aprendizagens. Sendo assim, reconhecer as motivações, os significados, os impactos e os esforços formativos mobilizados no GEPEIS na qualificação da educação superior (Cunha, 2008) é o que nos impulsiona e instiga a escrever nesta obra coletiva e comemorativa, alusiva aos seus 30 anos.

Nos conhecemos nas escadarias do Centro de Educação. Regina encaminhando-se, após as aulas da graduação em Pedagogia, e Andrisa sentada, esperando o horário da reunião do GEPEIS. Na sala do grupo já estavam outros integrantes de cursos de graduação, mestrandas(os), na época, a professora Valeska e o professor Valdo Barcelos, vice-coordenador do grupo. O acolhimento no grupo sempre foi muito caloroso e o trabalho coletivo nos inspirava e convidava a adentrar nessa atmosfera de que juntos tudo era possível.

Na graduação participei do GEPEIS e fui apresentada a pesquisadores/as sobre a Formação Docente, as Histórias de Vida, a Memória, o Imaginário Social, os Saberes Docentes, dentre outros, onde iniciei a minha (auto)formação, o meu modo de ser professora. (Regina)

Ao ingressar no GEPEIS no mestrado (...), tive a oportunidade de viver experiências sensíveis que contemplavam o trabalho colaborativo, o aprofundamento teórico, a criatividade, a imaginação entre tantas outras questões. A partir daí nasceu o desejo de ser professora do Ensino Superior. (Andrisa)

O grupo como dispositivo que potencializa, como menciona Valeska Fortes de Oliveira (2011, p.3), “está na inscrição da pessoa no lugar formativo como alguém que se coloca, se experimenta, não participa passivamente, ouvindo teorizações sobre experiências produzidas por outros, mas (re)visita seus repertórios formativos, problematizando-os também na escuta do outro”. E não demorou muito para que nos sentíssemos pertencentes ao grupo, aos estudos, às escritas e à organização dos projetos de extensão nas escolas e na universidade.

Nosso encontro com o GEPEIS propiciou trazer nossas experiências e saberes tanto no campo do teatro quanto da pedagogia. A diversidade de áreas do conhecimento, temas e elos foram agregando na construção de outros saberes docentes no âmbito da formação inicial e continuada de professores(as), que buscavam no grupo um espaço de estudo, discussão e aprendizagens coletivas a respeito das docências, saberes e desenvolvimento profissional.

Desde que entrei no GEPEIS, era rotina estar inserida na escola, seja nas assessorias pedagógicas, com o gravador fazendo as entrevistas dos projetos de iniciação científica, ou com um planejamento coletivo de formação continuada. Ao me aproximar desse cotidiano fui me identificando com outras maneiras de estar na docência, o que só pela experiência na graduação não seria possível conhecer. Assim, as vivências no grupo iam produzindo sentidos às discussões feitas nas disciplinas do curso, permitindo-me articular os contextos e os discursos produtores de saberes. (Regina)

O GEPEIS é um grupo que nasce na universidade, que assume um lugar de formação, que é representado por um conjunto de pessoas permeadas de subjetividades, que atribuem sentido para esse lugar, onde muitas reconstruíram suas docências e biografias formativas. A professora e pesquisadora Maria Isabel da Cunha (2008) foi uma das autoras que nos auxiliou a compreender que o grupo não ocupava apenas um espaço na universidade mas tinha a dimensão de lugar, pois nós reconhecemos e valorizamos esse lugar como o nosso lugar, habitando-o presencialmente ou não. Para a autora (2008, p.184-185), “os lugares são preenchidos por subjetividades. É nesse sentido que os espaços vão se constituindo lentamente como lugares” que, por isso, [...] “extrapolam a base física e estrutural para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva”. Diante disso, podemos dizer que o GEPEIS se transformou em lugar de formação na universidade para nós.

Ao pensar na sala do GEPEIS uma palavra me vem à mente: MORADA. Após concluir a graduação, era lá que passava meus dias. Cheguei a criar um horário para estar na sala, que eu cumpria rigorosamente. Entre estudos, conversas e encontros de pesquisa, muitas ideias foram florescendo, o desejo em ser professora se

fortalecendo e as amigadas se consolidando. Para mim, o GEPEIS é o lugar em que eu comecei a desenhar um projeto de vida que se concretizou, anos depois, no meu ingresso no ensino superior, nas parcerias de trabalho e vida e na construção de minha família. (Andrisa)

Participamos, juntas, ativamente e presencialmente no grupo, enquanto bolsistas da iniciação científica (Regina), depois, mestrandas (Andrisa e Regina) da professora Valeska, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), entre os anos de 2003 e 2009. Ao nos tornarmos integrantes do GEPEIS, adentramos também nos projetos coletivos e não só em nossos projetos individuais de pesquisa. Os projetos do grupo, na época, estavam vinculados às práticas e aos saberes docentes, ao protagonismo dos estudantes e também dos professores na escola do campo, nas provocações estéticas no Centro de Educação com o projeto “Quitanda Cultural” e “Cirandas do Imaginário”.

Os planejamentos para tais propostas eram construídos nas reuniões do grupo e a dimensão criativa era pautada pela autonomia da professora Valeska para outros modos de pensar a profissão docente. Estes projetos nos propiciavam abrir espaço para discussões de temáticas do campo da diversidade, da cultura e de outros saberes, na formação inicial, com acadêmicos e acadêmicas que estudavam ou circulavam pelo Centro de Educação. Realizamos muitas instalações estéticas e fazíamos performance teatral nas escolas e no hall de entrada do CE.

O imaginário social para tais práticas era compreendido como movimentos instituintes em espaços acadêmicos que demonstram certa rigidez e disciplina. A ousadia gerava curiosidade e as pessoas aderiram às propostas para que pudessem falar, dialogar e também escutar sobre as temáticas da educação.

Participar do GEPEIS foi muito significativo em minha formação, pois, nesse contexto, vivenciei outra maneira de aprender, baseado no compartilhamento de experiências. Nas reuniões e nas leituras realizadas durante os encontros do Grupo, sempre havia espaço para risos, afetos e brincadeiras. Esse universo proporcionou conhecer-me tanto como pessoa e profissional, como também experimentar outras

possibilidades com o Teatro para a Educação. No GEPEIS pude descobrir novos horizontes, experienciando e vivendo plenamente, sendo desafiada, mas também desafiando. Estar no grupo possibilitou-me ampliar o foco de discussão da arte teatral e conhecer novas possibilidades de estudos, uma vez que passei a realizar leituras sobre formação de professores, história de vida, imaginário, representações sociais, memória docente. (Andrisa)

Foi com o GEPEIS que aprendi a ir e olhar para as observações nas escolas sem julgamentos ou buscando encontrar o que estava errado. No campo do imaginário social cada instituição é composta por pessoas que têm seus ritos e ritmos, as professoras têm sua formação, sua maneira de exercer a docência. Então, eu perguntava mais sobre a trajetória dela como professora e pessoa, isto me aproximava dos imaginários construídos sobre o ser professor e os desafios da profissão docente. (Regina)

Estes trechos, escritos em nosso memorial, nos fazem perceber o quanto o grupo foi nos constituindo enquanto profissionais da educação e também a importância de como cada aprendizagem foi fazendo sentido em nossos modos de ser professoras. Palavras como: aprender, compartilhar, desafiar, olhar, fazem parte de um repertório de estudos, escutas e aprendizagens coletivas que o GEPEIS nos proporcionou com seriedade e leveza, com ética e afeto.

De lá para cá, fortalecemos nossos laços por meio de estudos e pesquisas. Atualmente, Andrisa Kemel Zanella, integrante do grupo de 2005 a 2008, atua como professora do magistério superior na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPiEM), grupo tido como “co-irmão” do GEPEIS, ainda sob a coordenação da professora doutora Lúcia Vaz Peres, de 1998 a 2020. E, Sylvania Regina Pellenz Irgang, integrante do grupo de 2003 a 2009, atua como professora no magistério superior na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS e desde 2023 está como doutoranda em Educação sob a orientação da professora Valeska retornando, após treze anos, presencialmente ao grupo.

A professora Valeska, carinhosamente chamada de Val, provoca reflexões significativas para aquilo que objetivamos nessa escrita ao olharmos para esses 30 anos de GEPEIS e a nossa própria

história enquanto integrantes e aprendentes da profissão docente. Segundo Oliveira (2011, p.4), “compartilhamos ainda da noção de ‘devir-grupo’ como possibilidade de experimentá-lo [...] pensamos o devir-grupo como conexão não com as formas instituídas, mas com as forças instituintes”. Especialmente, essa parceria entre nós duas não se deu ao acaso e nem para a produção acadêmica desta escrita, mas como conexão instituinte construída a partir do encontro no GEPEIS e que até hoje nos une como amigas, confidentes e colegas de profissão. Como ressalta Andrisa Kemel Zanella (2013), foi um encontro de corpos biográficos em espaços que se transformam em lugares de formação, mobilizando a capacidade criativa e inventiva de si e de nossas docências, construídas nas significações imaginárias produzidas também no grupo.

O grupo como dimensão simbólica: sentidos e significados

Levando em consideração a dimensão simbólica que envolve o imaginário social, pelas lentes de Cornelius Castoriadis (1982), podemos dizer do fascínio e complexidade que é este campo de estudo. O GEPEIS tem se debruçado nas leituras e estudos desse autor e a diversidade que permeia as pesquisas é uma riqueza para quem tenta buscar, no contexto da educação, aquilo que tem mobilizado as pessoas a escolherem a docência como profissão.

A dimensão simbólica da pesquisa nos permite potencializar as subjetividades, na dimensão ética, estética e política, muito bem problematizada e discutida por Nadja Hermann (2010), uma das autoras lidas no grupo também. Isso porque o imaginário social transita e tensiona os sentidos e significados produzidos pelas pessoas a respeito daquilo que faz sentido, como uma escuta sensível de uma cultura institucional que não nega os afetos.

A percepção dos sentidos e significados que atribuímos aquilo que nos afeta é considerada por Castoriadis (1982) o lócus da imaginação criadora, daquilo que temos instituído nas ideias, crenças, concepções, mas que a partir da escuta, da reflexão, das discussões nos permitem ressignificar não como inédito, mas como

concepções instituintes, criadoras de outros olhares, outros entendimentos e envolvimento com aquilo que faz sentido para cada pessoa.

Neste sentido, podemos dizer que os estudos em torno do imaginário agregam, de acordo com Fernández (2007), um

conjunto de significaciones por las cuales um coletivo – grupo, institución, sociedad – se instituye como tal; para que como tal advenga, al mismo tiempo que construye los modos de sus relaciones sociales-materiales y delimita sus formas contractuales, instituye también sus universos de sentido. Las significaciones sociales, en tanto producciones de sentido, em su próprio movimiento de producción inventan – imaginan – el mundo em que se despliegan (Fernández, 2007, p.39).

Direcionar o olhar para o conjunto de significações sociais a partir de uma perspectiva simbólica, permite-nos pensar nossa própria formação, mobilizando nossas lembranças e imagens produzidas numa relação temporal que nesta escrita memorialística são reconstruídas, reinventadas a partir do presente. Para Oliveira (1998, p. 65)

Compreender o processo educativo a partir da sua dimensão simbólica, é tomá-lo a partir do entendimento que este é uma construção que nos faz sujeitos de emoções, de razões, de desejos e paixões. A aproximação dos sentidos construídos pelos sujeitos da educação nos faz penetrar num campo onde se articulam representações míticas, religiosas, ideológicas. Apreender seus sentidos significa percorrer caminhos sinuosos, o campo visível e invisível, o que se mostra e o que está oculto, o dizível e o indizível. Os sentidos construídos se materializam nos símbolos, nos mitos, nos ritos legitimados e sancionados pela sociedade, atualizando-se nos diferentes momentos históricos, atualizando assim, o Imaginário Social.

Narrar as significações imaginárias construídas sobre esse coletivo grupal nos permite reconhecer as aprendizagens que hoje nos constituem nas professoras que somos. Professoras e pessoas, como já mencionava Pierre Dominicé (2010), António Nóvoa (2010, 1991), o encontro entre o eu pessoal e o eu profissional, entre a racionalidade e as emoções, entre aquilo que precisa ser feito sem

deixar de perceber o encantamento do caminho. É relevante sinalizar que, nesse contexto, um mundo de significações já está instituído e que o ser humano, ao fazer parte dessa realidade, acaba por acreditar e aceitá-las como algo natural.

Há cinco anos sou professora no Ensino Superior, na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim/RS. É esse lugar que agora me chama a resignificar meu lugar de professora formadora, de outra parte da professora da infância, que escuta, que compreende os/as acadêmicos/as e seus anseios, e que, por vezes, também precisam encontrar seu lugar no mundo da profissão, nas angústias, nas conquistas e na potência que cada professor/a carrega dentro de si para (trans)formar a educação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. (Regina)

No decorrer de minha trajetória como professora nos Cursos de Pedagogia, Dança e Teatro Licenciatura em três instituições públicas do Rio Grande do Sul percebo o quanto do que fui vivendo no decorrer de minha vida reflete em minha prática docente. Uma prática que precisa de sentido, de partilha, de diálogo e constante aprendizado para existir. Que busca valorizar o potencial de cada ser humano que ali se encontra, fugindo de rótulos, mas buscando a possibilidade, a inteireza, a inclusão. Um movimento não tão fácil, pois tantas vezes questionei essa minha postura. Seria eu idealista demais por ter esperança de que a formação pode transformar vidas? (Andrisa)

Depois que conhecemos os “labirintos” do imaginário social, não há mais como seguir um único caminho que nos levará ao sucesso, àquilo que se exige de professoras no Ensino Superior. Os sentidos e significados atribuídos aos caminhos escolhidos é o que nos move, é o que nos desafia ao longo do trajeto e que não está dito nem consolidado.

O GEPEIS foi o lugar em que percebi a força que nossas ações têm em promover novos e outros movimentos, sentidos e práticas no contexto da vida, da educação e formação docente. Ao ingressar no grupo, eu vinha de um universo repleto de certezas, que não possibilitavam questionar ou pensar de maneira diferente. A partir das leituras e discussões, dos projetos que me envolvi, da pesquisa que realizei percebi a força de um coletivo e do quanto é possível instituir outros modos de ser, fazer e estar tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Isso repercutiu até hoje em quem sou e estou me tornando dia a dia. (Andrisa)

Quando iniciei minha participação no GEPEIS, como graduanda do Curso de Pedagogia, tínhamos que nos apresentar no grupo a partir da escrita de nossa História de Vida. Foi a primeira vez que parei para escrever sobre mim, sobre aquilo que me constituía como pessoa e da profissional que eu idealizava ser. Lembro que as lágrimas eram inevitáveis no momento da escrita. Foi neste dia que parte da minha ancestralidade foi descoberta e outros rumos e escolhas foram sendo feitos. Quem sou eu, a professora Regina? Uma professora apaixonada pela Educação Infantil, me desafiando não só para olhar para as crianças, mas para minha própria formação pessoal e profissional. (Regina)

Tais convergências percebidas em nossos memoriais, levam-nos a reconhecer a importância desta escrita e as possibilidades consideradas como “momentos charneiras” (Josso, 2004) em situações específicas de nossas vidas. São essas mudanças que atribuem sentido a nossa prática docente, as continuidades e descontinuidades, as inquietudes, as expectativas, as memórias e as marcas que fomos constituindo nas pessoas e professoras que somos e nas relações estabelecidas com os/as licenciandos/as em seus processos de formação.

Quando nos referimos à prática docente, adentramos não só no ensino, mas nos desafios que a profissão nos apresenta frente aos novos projetos e parcerias. Podemos inferir que, ficamos no instituído por algum tempo, até que nestas escritas e diálogos nos encorajamos a produzir um elemento instituinte, de rompimento ou ressignificação daquilo que nos é apresentado no contexto da docência. Foi pela escrita dos nossos memoriais que estes e outros diálogos foram possíveis, onde a partilha de saberes e a experiência formadora (Josso, 2004) de uma e outra foi mobilizadora de reflexões tão profundas ao ponto de transformarmos nossa prática docente, nossa maneira de estar na profissão e de encarar os desafios da formação no Ensino Superior.

Uma vez GEPEIS... Sempre GEPEIS

O GEPEIS além de um grupo de estudos e pesquisas foi o ninho em que nos aconchegamos e fortalecemos nossas asas para

voar. Em meados dos anos 2000 éramos duas jovens que sonhavam com um futuro, ainda incerto, mas com muitas prospecções positivas, pois estávamos em um lugar que acolhia a diversidade, o trabalho coletivo e nos incentivava a pensar no possível e também no que poderia ser.

Ao ressignificar as marcas destes 30 anos, nos reconhecemos nessa história, nos sentimos pertencentes a um lugar de formação subjetiva da profissão e retomamos as palavras de Pereira (2004, p. 97) quando menciona que “vir a ser profissional é uma possibilidade, uma potência de si que vem se tornando cada vez mais forte, cada vez pressionando mais para vir à tona. O devir-profissional é uma figura virtual que depende de uma atitude de disponibilidade para atualizar-se”. Esse devir-profissional tem muito do grupo, da potência do trabalho coletivo, das parcerias e redes de pesquisadoras que se acolhem tanto no campo dos estudos quanto das pesquisas e dos afetos construídos nesses 30 anos de existência do grupo.

Vivenciar os contextos sociais, históricos, políticos e educacionais junto às escolas, nos mostrou que a integração entre universidade e escola é possível e necessária para que o instituinte possa acontecer. Atualmente, como pesquisadoras, olhamos para a dimensão vivida com o GEPEIS e nos inspiramos no grupo como instaurador de diálogos, partilhas, afetos, aprendizagens e pertencimento.

Lembramos que nas viagens em grupo fortalecemos nossos laços e aprendemos o quanto publicizar nossos estudos, nos aproximar de outros pesquisadores e criar redes é necessário para a pesquisa em educação reverberar. Entendemos a festa como espaço de celebração e fortalecimento de vínculos. E, por fim, o quanto é possível transformar o formato clássico ao propor um evento - “Ouvindo Coisas” - focado em experimentações estéticas e sensíveis em torno das questões ligadas ao imaginário. Evento que fomos organizadoras, mas também que foi lugar de encontro, quando já não estávamos mais na UFSM.

As significações imaginárias que trouxemos no decorrer do texto, presentes em nossos memoriais formativos, representam o quanto o GEPEIS está em nós e como, a partir de tudo que vivemos, fomos nos constituindo e percebendo as professoras que somos. De alunas às professoras que somos, os anos foram passando, nossas experiências se ampliando, mas jamais deixamos de investir em uma educação sensível, simbólica e afetiva, valores que vivenciamos no grupo.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagogia em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio-ago. 2011.

ARENHALDT, Rafael; MARQUES, Tania Beatriz Iwazsko. Escritas de memoriais: um dispositivo para a formação de professores. In: ARENHALDT, Rafael; MARQUES, Tania Beatriz Iwazsko. **Memórias e Afetos na Formação de Professores**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **Educação Unisinos**, vol. 12, n.3, setembro-dezembro, p. 182-186. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação** – figuras do indivíduo-projeto. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FERNÁNDEZ, Ana María. **Las lógicas colectivas** – imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires: Editora Biblos, 2007.

- HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético estética. Ijuí: Unijuí, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui. As histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- NÓVOA, António. A Formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Revista Inovação**, v. 4, n. 1, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1991.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. De que imaginário estamos falando In: **Signos**. Lajeado, ano 19, 1998.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Dispositivo grupal e formação docente. In: **Educere et Educare** – Revista de Educação (eletrônica), 1º Sem. de 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>
- PEREIRA, Marcos Vilella. Subjetividade e memória: algumas considerações sobre formação e autoformação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. (2ª.ed.). Unijuí, 2004.
- PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel Zanella; JABLONSKI, Annanda Diléia. Cirandas e encontros de saberes: outra modalidade de pensar a educação e (auto) formação. In: **Anais do VIII ANPESUL** - Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2010, Londrina- PR.
- SOUTO, Marta. **Repensando la formación**: cuestionamientos y elaboraciones. 2007 (texto digitado – Aceptado para publicar em la Revista N. 1. de Educación de Palermo).
- ZANELLA, Andrisa Kemel. **Escrituras do Corpo Biográfico e suas Contribuições para a Educação**: Um Estudo a partir do Imaginário e da Memória. 2013. Tese (Doutorado) - Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

UM OLHAR PARA OS IMAGINÁRIOS, SABERES E FAZERES DO FORMADOR DAS LICENCIATURAS

Ionice da Silva Debus

Ingressando nos imaginários

As questões postas para a docência no ensino superior, bem como a formação e o desenvolvimento profissional docente, seus saberes e fazeres, e seus imaginários acerca do que os constituem como professores, foram temáticas abordadas neste artigo e na tese que foi apresentada à Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional Docente, do Programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal de Santa Maria.

A partir da década de noventa do século XX ocorreram grandes mudanças no setor econômico, político e social, no Brasil e no mundo, com relevância para a crise do capital financeiro. Com a característica de acúmulo de capital, que não atinge a todos, começa a competição entre grandes grupos econômicos e corporações transnacionais. Este segmento da sociedade detém o poder de compra e concentra a riqueza, a ciência e a tecnologia de ponta.

Nesta atmosfera nascem as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade do conhecimento, qualidade total; palavras que têm a função de justificar as reformas no Estado e nas relações capital/trabalho. Assim, o neoliberalismo orienta as reformas sociais na última década do século XX, incluindo a educação.

Neste sentido, se espera um ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem capitalista e globalizada, em contrapartida a uma efetiva democratização do conhecimento em todos os níveis da educação. Os organismos internacionais

entraram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, tornando os anos de 1990 repletos de farta produção documental, assessoria técnica e grandes eventos.

A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, o primeiro destes eventos, inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial. Esta conferência contou com a participação de agências internacionais, organizações não governamentais, associações profissionais, destacadas personalidades da área da educação em nível mundial, além dos representantes de 155 governos, que subscreveram a Declaração de Jomtien.

Este documento tinha como principal eixo a ideia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, comprometendo-se a assegurar uma educação de qualidade a crianças, jovens e adultos. Vale ressaltar que o Brasil aparece, na época, entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo. Neste sentido, foi convidado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais, não apenas nas escolas, mas também na família, nos meios de comunicação e na comunidade com o monitoramento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (Dourado, 2002).

No Brasil, as bases lançadas pela Conferência inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos em 1993. Na mesma época, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, apostou na educação como instrumento fundamental para responder aos desafios da mundialização, da perda de referências e das demandas dos conhecimentos científico-tecnológicos. Assim, o Banco Mundial e a UNESCO apareceram como os principais impulsionadores externos das reformas, em que aquele orientava para uma articulação entre educação e produção de conhecimento por meio da privatização e mercantilização da educação (Dourado, 2002).

Neste sentido, as reformas educacionais fazem apelo aos aspectos da racionalidade econômica, incorporando nos seus discursos questões relacionadas à eficiência, excelência, eficácia e a

produtividade, resultando em mudanças das concepções do Estado que assume uma função regulatória com os mecanismos de avaliação.

É neste contexto que é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, alimentada pela constituinte de 1988 e por grande movimento da sociedade civil, sendo, ainda hoje, referência básica para a educação nacional. No capítulo sobre a educação, tem destaque a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária e a autonomia das universidades.

Diante de todo este cenário, a educação superior também sofreu prescrições claras destas entidades reguladoras da nova ordem, no sentido de privatização do nível superior de ensino, principalmente no Brasil, que não conseguiu estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais, bem como, a garantia de qualidade. Começa, ali, a busca por fontes de recursos e aplicação destes junto à iniciativa privada.

Além da LDBN, a União encaminhou ao Congresso Nacional o Plano Nacional da Educação – PNE, indicando diretrizes e metas, sinalizando, assim, a implementação de políticas educacionais para o país. A partir disso, foram pensados outros decretos, leis e portarias que nortearam a educação universitária, como a Lei nº 9.192/95, que determina a mudança radical na escolha de dirigentes das universidades federais, alterando a composição do colégio eleitoral e permitindo recondução de reitores e diretores aos seus respectivos cargos. A Lei nº 9.131/95 regulamentou o Conselho Nacional de Educação e instituiu avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores. Ainda, a portaria nº 249/96 do MEC, para os exames nacionais de cursos (ENC-Provão).

Estes exemplos da legislação nos mostram a mobilização da época em prol da educação, bem como os novos rumos e o modelo que pretendia-se para a área. Neste sentido, a universidade e o Estado têm uma relação muito próxima, ou deveria ter, e diria ainda que a universidade como instituição social acaba sendo um

reflexo do Estado, marcada por suas ideologias, suas normas e leis. Como detentor do poder, o Estado dita as regras do que pode ou não para a instituição, apesar da universidade moderna fundar-se na ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado.

Mas, este poder do Estado é relativo e não absoluto, visto que as políticas públicas são fruto, também, do trabalho e demandas da sociedade civil organizada, que, a partir das suas necessidades, influencia na organização universitária. Porém, como detentora de autonomia intelectual, cabe à própria universidade poder relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, na defesa dos seus próprios interesses.

Ainda, temos de dar atenção para a mudança sofrida pela universidade pública, com a Reforma do Estado, definindo-a como uma organização social. Neste novo sentido, ela depende muito mais de sua eficácia e sucesso, de sua particularidade, pois uma organização é uma prática social determinada por sua instrumentalidade e meios administrativos, regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.

Diante disso, temos um Estado que normatiza a vida universitária, instituindo várias políticas, sendo uma delas a expansão da educação superior¹, que conta com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Sendo uma das ações que integraram o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e tem como principal objetivo ampliar o acesso e permanência na educação superior (Brasil, 2007).

Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em

¹ Esta expansão teve uma marca histórica do Governo Lula e Dilma (2003-2011), proporcionando mais acesso e opções à população.

2003. As ações do programa contemplavam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (MEC/REUNI, 2003).

Apesar do REUNI ter sido criado em 2003 pelo MEC, só em 2007 a Universidade Federal de Santa Maria elaborou sua proposta para o REUNI, após longas discussões com os diferentes segmentos da instituição. Na súmula do plano deixava claro que entende ser uma ação política sua participação, pois não pode deixar de participar crítica e positivamente das demandas originadas em ações do governo. Salientava, ainda, que deveria aceitar o desafio de realizar sua função social, buscando em todos os seus projetos, o homem e sua realização.

A UFSM, a partir do seu plano para o REUNI, defendeu entender que fosse uma ação política no sentido de confirmar a incansável reivindicação para a expansão da educação superior pública no Brasil e, é igualmente crítica para não colocar em risco a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão que realiza para resguardar o caráter de universalidade que caracteriza o saber acadêmico (Brasil, 2007).

Sendo assim, em levantamento feito pela instituição, alguns cursos careciam do aumento do número de vagas, em função da grande procura, demonstrando ser uma necessidade atender esta demanda da sociedade. Para isto, precisavam ser ampliados os números de vagas, bem como ser criados novos cursos. Os cursos noturnos têm grande demanda em função da necessidade do aluno em trabalhar durante o dia. Ainda, percebeu-se uma defasagem de procura por algumas licenciaturas, em relação aos bacharelados, ocasionando a falta desses profissionais no mercado de trabalho (Brasil, 2007).

Diante disso, entendemos ser relevante atentarmos para os novos cursos de licenciaturas criados neste contexto de políticas de expansão para atender estas demandas, tendo o professor universitário como protagonista da qualidade almejada no ensino superior.

Especificamente, a problemática da pedagogia universitária que começa a ser discutida nos anos 1990, início dos anos 2000, em que se observou que necessitávamos de uma reflexão rigorosa acerca da formação do professor universitário. Isto porque, o professor se constitui historicamente tendo como base a profissão que exercia no mundo do trabalho, instituindo a lógica de recrutamento dos docentes de que quem sabe fazer sabe ensinar (Cunha, 2004). Porém, ainda, é tema imprescindível de ser discutido nos espaços institucionais da educação superior, conforme as mudanças sociais e culturais de cada época.

Também, os referentes históricos nos mostram que a docência foi alicerçada no prestígio profissional ou investigativo do professor, com práticas clássicas de ensino e aprendizagem em que o aluno foi considerado receptor dos conhecimentos acumulados e passados pelos professores. Por um longo período, se entendeu que o domínio da área do conhecimento era suficiente para uma docência de qualidade (Cunha, 2010).

Assim, historicamente a educação superior teve no ensino sua principal função, respondendo a expectativa social que espera uma juventude formada profissionalmente com possibilidade de inserção no mercado de trabalho. A pesquisa entra como pano de fundo, já que qualifica o profissional, porém, nas instituições ocorre que, cada vez mais, os professores estão preparados para abordar somente os temas que pesquisam, dificultando ainda mais as trocas com seus pares e a interdisciplinaridade.

A partir disso, constatamos a necessidade de se pensar a respeito dos saberes próprios da profissão docente. Muito do que Tardif² (2002) levantou acerca desta problemática, ainda em outros tempos e espaços, agora parece permanecer imprescindível de ser refletido, discutido, acionado para as questões que envolvem o

² O autor produziu importantes reflexões acerca dos saberes necessários para o professor da escola básica no Canadá, que no Brasil tem sido apropriado, também, para o campo da Pedagogia Universitária.

professor universitário, frente a todas estas demandas que chegam à universidade na contemporaneidade.

Buscando destacar que o objeto do trabalho dos professores são os seres humanos e sua formação, temos que admitir que os saberes dos professores encontram-se intimamente ligados a esse ser e ir constituindo-se como pessoa e profissional. Nessa perspectiva, precisamos compreender esse “saber plural” que é o saber docente, incluindo os diferentes saberes por ele englobados, seus processos formativos, seu desenvolvimento profissional docente.

A partir disso, a tese que defendemos é “o professor formador dos cursos de licenciaturas que atuam também nos cursos de bacharelado necessitam conhecer os saberes e fazeres específicos da formação docente”. Para alcançar a tese partimos da questão principal: quais os saberes e fazeres específicos da formação docente necessários para o professor formador das licenciaturas que tem atuado também nos cursos de bacharelado? Juntamente com esta pergunta, outros questionamentos acompanharam, quais sejam: Qual o lugar simbólico do professor universitário na formação do futuro professor?; de que forma se dá o desenvolvimento profissional docente deste formador que tem atuado no mesmo curso de bacharelado e licenciatura?

Assim, o estudo teve por objetivo geral: investigar e compreender o imaginário acerca dos saberes e fazeres específicos da formação docente necessários para o professor formador das licenciaturas que tem atuado também nos cursos de bacharelado. Como objetivos específicos: problematizar acerca dos saberes e fazeres necessários para a profissão docente; compreender as significações imaginárias do professor formador acerca da formação do futuro professor; investigar e refletir sobre o imaginário dos professores das últimas licenciaturas criadas na Universidade Federal de Santa Maria em relação a ser professor, constituído dos seus processos formativos e de seu desenvolvimento profissional docente.

Sendo assim, com a apresentação do cenário educacional e os delineamentos do estudo deixamos o convite ao leitor, para

compartilharmos juntos deste tema, a partir dos diferentes olhares possíveis, propondo novos diálogos para a docência no ensino superior.

O percurso

A pesquisa, de cunho qualitativo, se configurou como estudo de caso, em que participaram seis professores, dois de cada um dos três cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria: Teatro Licenciatura, Dança Licenciatura e Ciências Sociais Licenciatura. Para a composição dos dados tivemos a análise dos documentos que embasam os cursos, quais sejam, as matrizes curriculares e os projetos políticos pedagógicos, bem como as narrativas de formação dos professores coautores da pesquisa.

A escolha pela abordagem qualitativa vem ao encontro das demandas das ciências humanas, em que, necessita, para além dos dados captáveis de forma mais direta, quantitativamente, um olhar mais apurado e profundo. Isto se justifica perante a complexidade que permeia a construção do conhecimento na área das humanidades, que tem o foco principal o ser humano e suas relações com o meio social-histórico em que está inserido.

Dentro da grande área das humanidades, várias correntes foram se formando, para dar conta do leque de questões que se abrem, como Sociologia, Antropologia, História, e dentre elas a Educação, que por sua especificidade abarca estas também e tem cada época permeada por diferentes demandas, que necessitam de métodos que deem conta desta complexidade.

Diante disso, optamos pelo método biográfico, perspectiva metodológica surgida no final do século XIX na Alemanha, mas sendo aplicada pela primeira vez de maneira sistemática pelos sociólogos da Escola de Chicago, como alternativa à sociologia positivista (Finger; Nóvoa, 2010). Especificamente na área de formação, esta metodologia aparece no final dos anos 1970 diante das mudanças econômicas e sociais provocadas pelo início da globalização da produção e do mercado.

Estas mudanças aceleram o processo de urbanização e consequentemente a mobilidade social e, com ela, as desigualdades sociais. Com isso, há uma virada de uma sociedade tradicional, onde as pessoas compartilhavam de empreendimentos comuns para uma sociedade cada vez mais individualista em que cada um precisa criar seu próprio projeto de vida. É neste contexto que surgem, nas instituições educativas, os trabalhos com as histórias de vida perante as necessidades das demandas de emprego e reorientação profissional, levando os formadores a desenvolverem uma concepção mais ampla e global de formação.

Um aspecto essencial do processo integrativo da formação pelas histórias de vida reside no reconhecimento, - ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito que visa à formação escolar e universitária -, dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida e em suas relações sociais. Esses saberes desconhecidos "*insus*", segundo a expressão de Jean-Louis Legrand, desempenham um papel primordial na maneira como os sujeitos utilizam as aprendizagens, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber (Delory-Momberger, 2014, p. 315).

Neste sentido, concordando com a ideia trazida pela autora, da importância para a pesquisa, a vida narrada, não como apenas o fato ou as vivências, mas a construção que o sujeito opera, pela fala ou pela escrita, contando sua vida, voltando o olhar para si mesmo.

Vale ressaltar que este método teve uma luta por reconhecimento nas ciências sociais, e que sua introdução nas ciências da educação, especificamente, não provocou iguais debates teóricos e epistemológicos. Talvez por estarem menos saturadas de uma perspectiva positivista. O ganho para a educação é que se percebeu como, além de um instrumento de investigação, um instrumento de formação.

Assim, a partir de todas estas mudanças epistemológicas acerca do conhecimento, como também o acesso a este, novos rumos foram sendo tomados em relação à ciência moderna, tida como neutra e fechada sobre si mesma, visto que já não dá conta de responder às demandas da atualidade. As exigências desta época

nos revelaram a necessidade de uma ciência que, para além de verdades absolutas e imutáveis, nos aponta para um caminho de novas verdades e descobertas, tendo a complexidade como reveladora de um ser humano que é ao mesmo tempo sujeito e objeto de si e do mundo, na busca do ser e do saber uno e múltiplo (Morin, 1995).

Frente a isso, as ciências sociais e humanas depararam-se com a necessidade de integrar outras maneiras de fazer e pensar a pesquisa. A ciência moderna produz um saber que se apresenta sob a forma de informações, se apresentando à pessoa sob a forma de especialista, exterior, desencarnado e sem sujeito. Neste sentido, cabe a pessoa pôr a si própria a questão: se, ao lado do saber moderno, moldado pela ciência e pelos especialistas, não pode existir um outro tipo de saber, mais pessoal e humano? (Finger, 2010).

Após concluirmos que existe este outro saber, mais importante que a construção teórica é a tradução dos fundamentos epistemológicos em metodologia e prática investigativa social que valorize este, no caso, o método biográfico. Indo ao encontro de que: “todavia, parece-me que o termo “método biográfico” se justifica pelo fato de esse método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida” (Finger, 2010, p.125).

A partir disso, a escolha metodológica para compor este estudo se justificou por corresponder de maneira ampla às questões postas para a formação de adultos; com foco para a formação de formadores a partir da busca de sentido que corresponde ao trabalho biográfico, que leva o sujeito a entender e tomar consciência como se dá a sua aprendizagem e; quais momentos de sua trajetória formativa foram realmente de mudanças significativas para a concepção de novos conhecimentos.

Para tanto, na construção efetiva dos dados, este método nos permite utilizar as narrativas de formação, visto que “relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve

implicado num projeto de formação” (Chène, 2010, p.132). Neste sentido, permite-se que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre sua formação, tendo acesso, pela palavra, ao sentido que dá à sua formação e a si próprio. A construção dos dados foi composta pelas entrevistas narrativas orais. Estas foram levantadas a partir de tópicos-guia, quais sejam: o papel da universidade na sociedade hoje; o lugar da universidade na sua vida; o seu entendimento sobre a docência; como pensa sua formação.

Analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos e as Matrizes Curriculares. Assim, estes documentos oficiais internos demonstram a realidade dos cursos, pois a interpretação da legislação denota a maneira como entendem estas políticas para o ensino superior e a formação dos professores, de maneira concreta, através da escrita, como também a partir dos aspectos simbólicos que a permeiam.

Portanto, pudemos nos aproximar dos sentidos que permeiam os discursos, as questões dos processos formativos e do desenvolvimento profissional docente dos professores coautores do estudo, como também nos documentos oficiais que norteiam as atividades e concepções em cada um dos novos cursos de licenciatura. Ainda, problematizamos e refletimos sobre as experiências desses professores, bem como os desafios e questionamentos sobre a docência no ensino superior.

Reflexões conclusivas, mas não finais

Pensar acerca dos processos formativos dos professores formadores das licenciaturas, seus saberes e fazeres e o desenvolvimento profissional docente a partir da ótica do Imaginário Social nos permitiu compartilhar aprendizagens significativas em relação à importância desta teoria para as questões da formação docente e da Educação na contemporaneidade.

Partimos do pressuposto que ao falarmos de formação, a tomamos no sentido mais amplo da palavra, qual seja, que abarque

a constituição do sujeito nas dimensões pessoais e profissionais. Neste sentido, os processos formativos pelos quais as pessoas passam ao longo de suas vidas são permeados pelas experiências formadoras, são constituidores da sua formação (Josso, 2002).

Agora, com as questões trazidas pelas narrativas e, ainda, entendendo os processos formativos como uma dinâmica pessoal, a tomada de consciência dos docentes acerca de como foram constituídos seus saberes e fazeres na e para a docência torna-se imprescindível.

O desenvolvimento profissional docente perpassa pela concepção de uma formação contínua e sistemática, que não se esgota ao término de um curso ou disciplina. Este atenta para as questões organizacionais e maior preocupação com o transcorrer da carreira docente, em que o professor participa das mais variadas atividades que permitam a revisão e análise de sua prática, com vistas ao aperfeiçoamento e a retomada do compromisso com a sua profissão.

Pudemos perceber que o compromisso com a busca e efetivação do desenvolvimento profissional docente é necessário tanto do indivíduo que busca a partir de suas próprias necessidades, quanto da instituição ao qual faz parte, com a oferta de programas que supram as dificuldades sentidas pelos seus docentes.

Mas, constatamos, também, que esta não se configura uma tarefa fácil e muito organizada, nem pelos docentes, que transferem a responsabilidade para a instituição, nem para esta, que precisa suprir necessidades tão distintas pela quantidade de áreas do conhecimento dos variados cursos por ela ofertada.

Outra questão importante levantada e discutida foi em relação à identidade profissional docente, com base em pesquisas anteriores e reafirmada pelo nosso estudo, em que ora se definem como artistas, sociólogos, dançarinos, e deixam a docência em segundo plano. Também, por vezes, se acham mais pesquisadores do que professores, evidenciando a fragilidade da construção de suas identidades como docentes e do compromisso de desenvolver esta identidade com os professores em formação nas licenciaturas.

Dessa forma, podemos perceber com o estudo que a professoralidade está em constante construção, na medida em que o sujeito busca entender seus processos formativos e como vai se constituindo a pessoa-profissional que é ou almeja ser.

Especificamente os saberes docentes tomaram grande parte das reflexões deste estudo. Partimos do que as pesquisas trazem acerca destes, salientados nas narrativas dos professores coautores e concluímos que são, além de necessários, múltiplos e precisam ser repensados conforme as necessidades de formação de cada época.

Assim, como resultado das nossas inquietações de pesquisa, com o foco na universidade e nos documentos oficiais que regem os cursos de licenciaturas estudadas, podemos entender que estão intimamente ligados e são parte integrante dos processos formativos dos professores formadores das licenciaturas estudadas.

Referências

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.1996. Acesso em 23/06/2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Constituição Federal. 1988. Acesso em 23/06/2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior:** a docência e sua formação. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p.525-536, set./dez. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, nº. 3, vol. 12. Set. / Dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES/CNPq, 2010.

CHÈNE, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida:** da invenção de si ao projeto de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 23/06/2015.

FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010.

MORIN, Edgar. **O método III:** o conhecimento do conhecimento. Sintra: Publicações Europa-América, 1996.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

O ENCONTRO COM A SENHORA HERMENÊUTICA: um conto sobre a leitura do invisível

Monique da Silva

Introdução

Vou iniciar pedindo emprestada as palavras de Manoel de Barros (2007), pois assim como o poeta, “sinto mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas”. Quando chegou o convite para uma escrita comemorativa aos 30 anos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS, o primeiro pensamento que me ocorreu foi que não tinha como contribuir, passados sete anos da pesquisa de tese. Depois refleti que a poesia é algo que não envelhece, a poesia suspende o tempo e, então, decidi trazer aqui uma escrita poética que muito me orgulha. Esse texto foi composto para a tese de doutorado intitulada *Imaginário Social e Educação: nos labirintos da formação inicial de professores* (Silva, 2017), apresentada e aprovada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, em 18 de agosto de 2017, com orientação da professora Valeska Fortes de Oliveira. Espero que você, leitor, também tenha um bom encontro.

Um conto sobre a leitura do invisível¹

Ela mora sozinha na montanha, distante de tudo e, ao mesmo tempo, com uma visão mais ampla que qualquer outro. Sua casa é feita de escritas, livros de literatura e poesia, complexas teorias, e

¹ Peço licença ao leitor para deixar o texto em sua versão original, pois uma atualização poderia ferir a proposta da escrita.

falas cotidianas. Não sei em que águas se banha, ouvi dizer que é velha, e de tão solicitada e desconhecida – no meu imaginário – parece uma gigante recém-nascida. Quem a conhece diz que a Senhora é feita de livros e possui tatuado em seu corpo a marca de grandes nomes da filosofia e outras ciências. Que se alimenta de discursos, anda nua, exclui-se de qualquer modismo e tendência.

Enquanto a vida de todo mundo seguia, o verão do ano de 2013 acontecia de forma linda e intensa, por ocasião do Mestrado em Educação me sugeriam conhecê-la, e tivemos uma breve e importante aproximação. Algum tempo depois, no início da primavera do ano de 2016, quando o sol voltava a esquentar deliciosamente nossas almas, chegou novamente o momento de procurá-la. Tempos de escrita de tese, com os dados empíricos à mão, a interpretação do material tornou-se um grande desafio. E para esta tarefa escolhi aquela apontada como o terror de muitos mestrandos e doutorandos. Aquela que pintam como um bicho de sete cabeças que cospe fogo, queima laudas escritas, provoca panes nos computadores e, como se não bastasse, sopra no ouvido da banca examinadora que aquilo não faz sentido algum. E, como outros, eu tive muito medo dela.

Conversei com alguns conhecidos na mesma situação e o que eles disseram não foi muito animador: “*Que livro você está lendo?*”, “*Eu não consigo compreender!*”, “*Eu estou tentando, mas preciso aprofundar!*”, “*Estou agarrado ao livrinho laranja da Delory!*”, “*Como você está usando?*”. Difícil, árdua tarefa. Escalar a montanha para tentar conhecê-la de perto? Será que ainda dá tempo? Para tentar uma solução, fui à biblioteca – em qualquer outra ocasião iria aos bares, mas não ousei devido à complexidade do problema. E, neste momento, conhecer a tal Senhora já havia se tornado um.

A biblioteca, para mim, é centro de encontro daqueles que têm o que dizer aos outros. Gosto de passar algumas tardes entre os livros, ouço a voz dos autores, me familiarizo com teorias, descubro coisas novas. Lá, andando pelos corredores de livros escolhi alguns e me sentei para conversarmos sobre a questão que mobiliza este

texto, sobre aquela que desejo, e preciso, conhecer. Por isso iniciiei a nossa conversa com a seguinte questão: *O que é hermenêutica?*

Com seu semblante de senhora elegante, enrolada em uma echarpe azul marinho, Maria Cecília de Souza Minayo (1994) apressou-se em iniciar a conversa e disse que para a hermenêutica as narrativas dos sujeitos são situadas ao seu contexto a fim de melhor compreender as falas dos atores sociais. E que ela leva em consideração o contexto sócio-histórico dos envolvidos, fato que me levou à primeira relação com a teoria do Imaginário Social, lembrando que Castoriadis (1982) diz que tudo o que se apresenta a nós, no mundo sócio-histórico, está indissociavelmente tecido no simbólico. Também disse que ela se alimenta de discurso porque tem como ponto de partida o interior da fala, trabalhando com os sentidos e os significados explicitados nas narrativas. Ao final de sua fala, Minayo ressalta que suas experiências com a Senhora Hermenêutica foram no campo teórico e social da saúde e que eu deveria buscar outros subsídios, ouvir outras vozes.

Pedindo licença para entrar na roda, vestido de branco, e alegando poder contribuir com meu entendimento sob a ótica dos “símbolos e estórias de vida”, José Carlos de Paula Carvalho (1998) iniciou seu discurso falando sobre a *arte da interpretação*. Em suas palavras, “a problemática por ela [hermenêutica] envolvida consiste em como tornar acessível, e em que sentido, o sentido de um texto, desvendando a intencionalidade do autor.” (p.56). Ele também diz que o ato de interpretar não é posterior ao de entender, isso porque, todo o entendimento já é, em essência, interpretativo.

Lembrando outros estudiosos que poderiam participar de nossa conversa ele diz que:

Rambach, nas *“Institutiones hermeneuticae sacrae”*, de 1723, dizia que não podemos compreender as palavras de um autor se não soubermos o afeto de que promanam, de modo que a compreensão como desvendamento da intenção e do sentido interior é descoberta da subjetividade instaurativa e, ao mesmo tempo, da “ressonância” afetiva que Schleiermacher colocava como “diálogo” à base da própria hermenêutica. (Carvalho, 1998, p.62)

Isso me leva a pensar que esta “arte de interpretar” requer uma predisposição à escuta do outro, seja ele uma pessoa, texto, discurso, imagem, sociedade, mundo. Também, que esta abordagem tem como um dos seus requisitos a consciência do meio social habitado por este outro. Isso porque, a hermenêutica não é uma técnica, e sim o próprio ato de compreender.

Após ouvir o que os demais haviam falado, Christine Delory-Momberger (2008) largou sua xícara de chá na mesa ao lado e começou a falar, com seu sotaque francês que poderia me ajudar, falando sobre a abordagem hermenêutica pelo viés da (auto)biografia. Num tom de grande conhecedora do assunto, ela disse que a Senhora que vive na montanha está mais perto do que eu poderia imaginar, pois habita as histórias de vida e, também, os imaginários das pessoas que ao falarem sobre si, o fazem utilizando-a.

Essa atividade de *biografização* aparece assim como uma *hermenêutica prática*, um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo se atribui uma figura no tempo, ou seja, uma história que ele reposta a um *si mesmo*. Esses espaços-tempos biográficos não são, entretanto, criações espontâneas, nascidas unicamente da iniciativa individual: trazem a marca de sua inscrição histórica e cultural e tem origem nos modelos de figuração narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaborados pelas sociedades nas quais se inscrevem. (Delory-Momberger, 2008, p. 27)

Neste cenário, ela ainda afirma que a dimensão hermenêutica da narrativa (auto)biográfica institui um modo de compreensão apropriado ao estudo dos fenômenos humanos, superando as explicações físico-causais das ciências naturais.

O último a começar a falar era o mais experiente de todos, Paul Ricoeur disse que conhecia a Senhora de longa data, e nenhum de nós tinha dúvida disso visto que os demais se inspiravam nele. Então o francês, com sua cara de bom velhinho, tirou da bolsa seus volumes de *Tempo de narrativa* (2010, Vol I, p.9)

e apresentou uma articulação mais que apropriada para os meus estudos. Em suas palavras

O mundo exposto por toda a obra narrativa é sempre um mundo temporal. Ou, como repetiremos várias vezes no curso desta obra: o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal.

O caráter temporal das narrativas torna-se foco na fala de Ricoeur, ele teoriza sobre hermenêutica buscando enfatizar esta particularidade no tocante às narrativas. Além disso, discute a teoria sobre o tempo de Santo Agostinho como base para o que irá propor. Ele ainda diz que reconstruir o conjunto de operações pelas quais uma obra se eleva, ou um discurso se constrói é tarefa da Senhora em questão.

A partir dos diálogos que traçamos pude compreender que a Senhora vive de decifrar pensamentos, interpretar mensagens. Que de certa forma eu também sou um pouco esta Senhora quando interpreto a realidade e me pergunto o sentido dela, ou quando me disponho a, através de narrativas, imagens, imaginários, textos, políticas e símbolos decifrar a questão que move a minha pesquisa. Ele diz também, que a realidade é um texto que se deixa interpretar, e que o sentido de um texto necessita de interpretação para existir.

Seguimos conversando um bom tempo, cada um dos meus novos conhecidos buscava acrescentar mais elementos e me dar coragem para o encontro que se seguiria. Eles sabiam que eu deveria subir a montanha sozinha, me deram o alicerce, uma bagagem de sobrevivência, mas a caminhada era minha, rumo ao encontro com a Senhora que agora já nem assusta tanto.

Saí da biblioteca sentindo que faltava algo. Eu havia aprendido muito no encontro com estes tão solícitos autores, mas ainda não havia compreendido a ponto de me sentir segura para a aventura que se apresentava. Neste momento, compartilhei minha angústia com aquela que orienta, que aponta o Sul e ela, com suas roupas coloridas e seu sorriso maior que o mundo me olhou e disse:

“Querida, tens que ir na fonte!”. E assim iniciei mais uma caminhada ao encontro da Senhora Hermenêutica.

Mas onde é a fonte? Como eu poderia encontrá-la? Pelo pouco que já conhecia desta Senhora, sabia que ela não era algo a temer, mas sim alguém aberta ao mundo e as suas inúmeras formas de nos surpreender. Desta forma, imaginei que deveria continuar minha busca pelo sopé da montanha que ela habita e, com sorte, após ter caminhado pelas trilhas abertas por aqueles que eu já conhecia, talvez fosse possível encontrar algum córrego que me indicasse a fonte.

Então, no inverno do ano de 2016, peguei a bagagem que haviam compartilhado comigo, os autores que conheci na biblioteca e parti para a montanha em busca de novos saberes. Caminhando um pouco entrei em um bosque de pinheiros, vegetação típica alemã, e ali encontrei um senhor já com idade avançada que começou a me falar sobre a Senhora Hermenêutica acrescentando a ela mais um nome, ele com muita intimidade a chamava de *Hermenêutica Filosófica*. Como era o nome dele? Meu novo companheiro de discussão, o primeiro que encontrei na base da montanha onde mora aquela tão curiosa Senhora, chama-se Hans-Georg Gadamer.

Ele começa falando que a hermenêutica restabelece o diálogo entre a filosofia e a vida (Gadamer, 1997) “retirando o pensamento da sua reclusão na consciência reflexiva intelectualizada e abstrata, formal e acadêmica, para que se abra ao presente, à existência, ao corpo, ao pré-racional” (Garagalza, 2003). Mas que para isso é necessário transformar o pensamento, adotar outro modelo de racionalidade, imbuir-se do *novo espírito científico* (Bachelard, 2000) para poder compreender. Pois, deste modo, a interpretação passa a ser mais do que um modo de conhecer, ela se torna um modo de ser, constitutivo do ser humano, imbricado na vida, alterando e sendo alterado por tudo o que perpassa o humano.

Partiremos do lema: compreender significa, de princípio, entender-se uns com os outros. Compreensão é, de princípio, entendimento. Assim, os

homens se entendem entre si, na maioria das vezes imediatamente, isto é, vão se pondo de acordo até chegar a um entendimento. Acordo é sempre, portanto, acordo sobre algo. Compreender-se é compreender-se em algo. Já a linguagem mostra que o “sobre quê” e o “em que” não são apenas um objeto qualquer do discurso, do qual a compreensão mútua pudesse prescindir ao buscar seu caminho, mas são, antes, caminho e meta do próprio compreender-se. (Gadamer, 1997, p. 282)

Neste sentido, compreender significa compreender as coisas essenciais que movimentam, unem, ou separam os homens. Estas ideias encaixam-se perfeitamente no trabalho com o imaginário social, isso porque, o imaginário se traduz através dos símbolos que uma sociedade adota. Entretanto há um mar de significações que passam despercebidas aos olhares desatentos. A investigação do imaginário é isso, buscar o invisível, o elã que envolve o contexto pesquisado, que constitui as ações dos sujeitos, seus modos de ser e estar no mundo e, indo além, deseja compreender como tal meio se configurou desta forma e não de outra, bem como quais são os movimentos instituintes que estão sendo gestados.

Compreender, assim, não é pôr-se dentro do outro, mas pôr-se de acordo com o outro. Entrelaçada a linguagem na hermenêutica, a dialética da interpretação sempre precedeu a dialética de pergunta e resposta. Caminhando por entre os pinheiros, meu importante companheiro ainda diz que,

O ser que pode ser compreendido é linguagem. O fenômeno hermenêutico devolve aqui a sua própria universalidade à constituição ôntica do compreendido, quando a determina, num sentido universal, como *linguagem*, e determina sua própria referência ao ente, como interpretação. Por isso não falamos somente de uma linguagem da arte, mas também de uma linguagem da natureza, e inclusive de uma linguagem que as coisas exercem. (Gadamer, 1997, p.687 – grifo do autor)

Quando adentramos nas questões sobre a interpretação e o fenômeno hermenêutico, ele para e me diz que conhece a Senhora Hermenêutica há muito tempo e que pode me ajudar a conhecê-la, mas que não acha certo fazer isso sozinho. Neste ponto, convida-

me para adentrarmos mais um pouco nas trilhas da montanha que a senhora habita e quando chegamos em um de seus pontos mais altos, avistamos sentado nas pedras perto de uma bela fonte de água, iluminado por um forte raio de sol que atravessava os pinheiros, um senhor que carrega consigo o peso e a sabedoria de muitos séculos. Eu já ouvi falar dele, mas não conseguia acreditar que traçaríamos um diálogo.

Há muito ouvi dizer que existe um filósofo que pode ser considerado um dos patriarcas da Senhora Hermenêutica, soube que suas teorias versam sobre trazer à luz o que está, na maioria das vezes, oculto. Sua fama o precede, jamais pensei ter meios para estar com ele, entretanto, pelas mãos daquele que já considerava um amigo, Gadamer, e com o imenso desejo de conhecer cada vez mais sobre a aquela que me dará subsídio para a análise dos dados da tese que escrevo, sentei-me ao lado de Martin Heidegger e começamos a conversar, nós três – Gadamer, Heidegger e eu.

Gadamer iniciou nos aproximando, contando que a tese de Heidegger era “o próprio ser é tempo”, e que essa proposição desfazia todo o subjetivismo da filosofia moderna. Buscando então dar sequência ao diálogo e compreender melhor o que estes grandes mestres da filosofia falavam, comentei que há alguns poucos anos eu também havia me debruçado sobre as questões do tempo e que naquele período havia me ficado bastante clara a relação intrínseca entre ser e tempo, mas que na época não havia tido pernas para procurar este meu mais novo conhecido, Martin Heidegger, que aos poucos foi tornando-se, também, um amigo.

Neste meio tempo, ampliando o diálogo e o conceito, Gadamer (1997, p.346) diz que “a fenomenologia hermenêutica de Heidegger e a análise da historicidade da pre-sença buscavam uma renovação geral da questão do ser e não uma teoria das ciências do espírito ou uma superação das aporias do historicismo”. E completa afirmando que aprendeu com Heidegger que:

Compreender não é um ideal resignado da experiência de vida humana na idade avançada do espírito, como em Dilthey; mas tampouco é, como em

Husserl, um ideal metodológico último da filosofia frente à ingenuidade do ir vivendo. É, ao contrário, a *forma originária de realização da pre-sença*, que é ser-no-mundo. Antes de toda diferenciação da compreensão nas diversas direções do interesse pragmático ou teórico, a compreensão é o modo de ser da pre-sença, na medida em que é poder-ser e “possibilidade”. (Gadamer, 1997, p. 1347 – grifo do autor)

Então contei a eles que o que busco na aproximação desta teoria é, também isso, uma compreensão sobre compreender, saber de que forma o *ser-no-mundo* pode me ajudar a alcançar o objetivo da tese de doutorado que ora componho. Ou seja, utilizar a hermenêutica *heideggeriana* para conhecer e dialogar com os imaginários dos acadêmicos dos semestres finais dos Cursos de Licenciatura da UFSM sobre a educação em uma perspectiva instituinte, buscando uma possível dimensão instituinte em seus estudantes e a possibilidade de criação de outras formas de escola e de ser professor.

Após um tempo em silêncio, dando espaço para que Gadamer fizesse sua introdução, Heidegger pôs-se, então, a falar e iniciou indicando que em sua obra intitulada *Ser e Tempo* (2011), ele elabora uma vasta reflexão sobre a interpretação e o sentido do ser. Comentei que já havia me aproximado timidamente do texto e que o via como um dos mais importantes para compreender as questões da hermenêutica, e sua possibilidade como método de análise da realidade. Desta forma, ele chama atenção para a ideia de uma interpretação “existenciária”, aquela que exige uma análise existencial, e amplia dizendo que

Da cotidianidade não se devem extrair estruturas ocasionais e acidentais, mas estruturas essenciais. Essenciais são as estruturas que se mantêm ontologicamente determinantes em todo modo de ser da presença fática. Do ponto de vista da constituição fundamental da cotidianidade da presença, poder-se-á, então, colocar em relevo o ser desse ente. (Heidegger, 2011, p.54)

A partir deste início, percebo que a hermenêutica se constitui como um encontro interdisciplinar em torno da compreensão do sentido, do texto, da narrativa, da obra de arte, da realidade, como

diz Ortiz-Osés (2003, p.93 – *grifo* do autor): “a hermenêutica é efetivamente a abertura do hermético e a superação do sentido literal pelo sentido pleno (*sensu plenior*)”. Ela busca a mediação entre o objetivismo clássico e o subjetivismo moderno através da linguagem, esta última sendo considerada como ponto de encontro entre o mundo e o homem. Neste sentido o hermeneuta, ou intérprete “é então o tradutor interposto mediadoramente entre objetos e sujeitos, línguas e pessoas, à guisa de interlinguagem de vaivém; trata-se de uma mediação intersubjetiva que possibilita a comunicação mútua e o entendimento ou compreensão do real na sua significação”. (Ortiz-Osés, 2003, p.95)

Meus novos companheiros não são contemporâneos destes outros que cito, mas por estarem abertos ao diálogo, me permitiram trazer seus comentadores à baila, afinal, através deles é que podemos conhecer os caminhos que nos levam à fonte. Seguimos conversando que o trabalho com a hermenêutica consiste na compreensão do sentido através da linguagem, trata do significado humano, da significação simbólica, do sentido pregnante. Mas, por que utilizar tal teoria para a análise interpretativa na pesquisa em educação? Perguntei à Evandro Ghedin e sua resposta foi a seguinte:

Estamos, o tempo todo, diante do texto (enquanto fala e discurso do outro) e do contexto (enquanto realidade circundante) ao mesmo tempo que nos fazemos e somos tocados pela dinâmica da realidade que nos esforçamos para compreender. Na verdade somos parte dela tanto quanto ela passa a fazer parte de nossa existência. Somos tocados pela realidade pesquisada do mesmo modo que pretendemos tocar nela para saber o que é. Ou ainda, se isso for possível, buscamos “tocar” com as mãos uma realidade que está preche de significados que não se revelam imediatamente diante de nosso olhar, por mais atento que estejamos. (Ghedin, 2015, p.4).

Nossa realidade é problemática e complexa, em determinados momentos ela não se mostra, oculta imaginários e mitos inatingíveis a um olhar superficial. Com a hermenêutica procuramos exatamente essas coisas, buscamos na realidade pesquisada, além do visível, aquilo que está por trás, os

significados, os símbolos, as significações, isso porque, entender o mundo é necessariamente interpretá-lo. Entrando novamente na conversa, Heidegger expande o sentido de minha pergunta e fala sobre a estrutura formal da questão do ser e da importância de questionar, ou seja, de pesquisar.

Todo questionar é um buscar. Toda busca retira do que se busca a sua direção prévia. Questionar é buscar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é. A busca ciente pode transformar-se em “investigação” se o que se questiona for determinado de maneira libertadora. (Heidegger, 2011, p.40)

Penso que para isso, o pesquisador deve possuir uma predisposição à escuta do outro, seja ele uma pessoa, texto, discurso, imagem, sociedade, mundo e consciência do meio social habitado por este outro, bem como uma predisposição à escuta de si, a voltar-se para si e questionar-se. Isso porque a hermenêutica não é uma técnica, mas uma arte de compreender aquilo que se questiona. Heidegger (2011, p.43) ainda salienta em nossa aproximação que

Para se elaborar a questão, não se está já “pressupondo” aquilo que somente a resposta à questão poderá proporcionar? Ao se refletir sobre os caminhos concretos de uma investigação, é sempre estéril recorrer a objeções formais como a acusação de um “círculo vicioso”, facilmente aduzível, no âmbito de uma reflexão sobre os princípios. Essas objeções formais não contribuem em nada para a compreensão do problema, constituindo mesmo um obstáculo para se adentrar o campo da investigação.

Por isso o autor propõe que iniciemos pela questão do ser, porque ela não trará uma resposta dedutiva e sim uma libertação demonstrativa das fundações. Acho muito intrigante a ideia e sinto interesse em buscar mais sobre isso, faço de imediato uma relação com meus capítulos iniciais da tese, onde falo sobre minha vida, trajetória formativa e de como cheguei ao tema. Desta forma, aprendi com Gadamer e Heidegger que o nível de uma ciência, o que faz uma pesquisa cumprir seu propósito, é a capacidade de sofrer crises em seus conceitos fundamentais, de reinventar e ver

através de outras óticas, até então desconhecidas, aí está a arte de trabalhar na perspectiva da hermenêutica. Desta forma, subo a montanha onde mora a Senhora Hermenêutica na busca por conhecê-la mais de perto, bem acompanhada, a cada passo que avanço vou me sentindo mais familiarizada e segura.

Heidegger ainda me apresenta mais um conceito, a partir da expressão “ser-no-mundo”, ou seja, um fenômeno de unidade, algo que faço relação direta com o imaginário social. Isso porque

De saída completamos a expressão, dizendo: ser “em um mundo” e nos vemos tentados a compreender o ser-em como um estar “dentro-de...”. Com esta última expressão, designamos o modo de ser de um ente que está num outro, como a água está no copo, a roupa no armário. Com este “dentro” indicamos a relação recíproca de ser de dois entes extensos “dentro” do espaço, no tocante a seu lugar neste espaço. (Heidegger, 2011, p. 99)

Desta forma, compreendo que o “ser-em” é o que constitui o “ser-no-mundo”, e o que o entrelaça ao tempo. Então lembro-me novamente de Castoriadis (1987, p. 233), quando diz que “o Ser não existe simplesmente ‘no’ Tempo, mas pelo Tempo (por meio do Tempo, em virtude do Tempo). Em essência, o Ser é Tempo. (Ou ainda, o Ser está, essencialmente, por-ser.)”. Assim observo que a Senhora Hermenêutica está, também, envolta no imaginário social, pois, partindo do princípio castoradiano de que “cada forma social-histórica é verdadeira e autenticamente singular; ela possui uma singularidade essencial, não numérica ou combinatória” (Castoriadis, 2004, p. 358), a análise hermenêutica da realidade, dos discursos, dos textos, apresenta-se como a chave para a aproximação entre o pesquisador e as significações imaginárias sociais.

Neste momento, Gadamer aponta que estou conseguindo me aproximar da Senhora, que ter ido procurar “na fonte”, ampliou minhas perspectivas e trouxe os ensinamentos dos clássicos. Ele diz que de sua parte, por ora, compartilhou o que eu estava apta a compreender, que a montanha é imensa e requer amadurecimento para seguir, ele complementa com uma metáfora,

A compreensão portanto é um jogo, não no sentido de que aquele que compreende se coloque como jogador na reserva, abstendo-se de tomar uma posição que o ligue às pretensões que lhe são colocadas. Isso porque, aqui, de modo algum se dá a liberdade de possuir-se a si mesmo, inerente ao poder colocar-se na reserva, e é isso o que pretende expressar a aplicação do conceito do jogo à compreensão. (Gadamer, 1997, p.631)

Reflito a partir de suas palavras que não existe nenhuma compreensão totalmente livre, pois quando compreendemos um texto, ou buscamos sua compreensão, é porque nos vemos atraídos por sua magnitude, sua temática. Desta forma, à medida em que buscamos a compreensão, em que colocamos a análise hermenêutica em ação, estamos incluídos no acontecer do texto. Gadamer sorri e despede-se, deixando as seguintes palavras:

A tarefa hermenêutica se converte por si mesma num questionamento pautado na coisa em questão, e já se encontra sempre codeterminada por esta. Assim, o empreendimento hermenêutico ganha um solo firme sobre seus pés. Aquele que quer compreender não pode se entregar de antemão ao arbítrio de suas próprias opiniões prévias, ignorando a opinião do texto de maneira mais obstinada e conseqüente possível – até que este acaba por não poder ser ignorado e derrube a suposta compreensão. Em princípio, quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve, desde o princípio, mostrar-se receptiva à alteridade do texto. (Gadamer, 1997, p.358 – grifo do autor)

Nas palavras de Gadamer aprendo que o importante é que eu conheça meus próprios pressupostos, minhas significações imaginárias sociais para que elas não sejam confundidas com a análise que deverá ser feita do texto. Para que o texto possa falar por si num primeiro momento, mesmo que, posteriormente, seja possível confrontar o que o texto diz e o que eu enquanto pesquisadora penso. Heidegger corrobora e anuncia que também irá se despedir, ele diz que

No compreender, a presença projeta seu ser para possibilidade. Esse ser *para possibilidades* em compreendendo é um poder-ser que repercute sobre a

presença as possibilidades enquanto aberturas. O projetar inerente ao compreender possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de *interpretação* essa elaboração. Nela, o compreender apropria-se do que compreende. Na interpretação, o compreender vem a ser ele mesmo e não outra coisa. A interpretação funda-se existencialmente no compreender e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas no compreender. (Heidegger, 2011, p.209 – *grifo* do autor)

Destas últimas palavras de Heidegger percebo que a interpretação se constitui no deixar o texto revelar-se àquele que busca compreendê-lo, que há uma relação de respeito entre a história, o tempo e o texto que o pesquisador, o hermenauta não pode desconsiderar. Assim, me vejo ao meio a montanha, cada vez mais próxima, ao passar pela fonte, conhecer aqueles que primeiramente conheceram a Senhora que inspira esta escrita, já me sinto um tanto apta a aventurar-me no exercício de compreender. Neste momento percebo que ainda não será desta vez que poderei dizer que conheci a Hermenêutica, sei mais sobre ela, seus hábitos e ideias, mas ainda não posso afirmar que a conheço, seria extrema presunção.

Com o que tenho, um bom leque de filósofos que se tornaram amigos e compartilharam comigo seus saberes, ficarei aqui, onde consegui chegar, mais alto que que estava, ainda longe do topo. Da montanha onde mora a Senhora Hermenêutica irei iniciar minha aventura interpretativa, a busca por compreender o que me propus e construir o que poderei chamar de minha tese de doutorado em educação. De agora em diante trabalharei no exercício que me foi ensinado, conhecer a si, perceber o ser-no-mundo e deixar que o texto se mostre em sua plenitude e desafio, penso que desta forma, a cada análise, estarei ainda mais perto da Senhora. Que ela me ajude!

Referências

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2000.

BARROS, Manoel de. **Poeminha em língua de brincar**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

CARVALHO, José Carlos de Paula. **Imaginário e mitologia: hermenêutica dos símbolos e estórias de vida**. Londrina: Ed. UEL, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto II – domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto VI – figuras do pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARAGALZA, Luís. A hermenêutica filosófica e a linguagem simbólica. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo. **Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p.71-92.

GHEDIN, Evandro. **Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa**. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIisipeq/anais/pdf/gt1/10.pdf>. Acesso em: 20/07/2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OSÉS-ORTIZ, Andrés. Hermenêutica, sentido e simbolismo. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo. **Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p.92-140.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa – Vol I**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SILVA, Monique da. **Imaginário Social e Educação: nos labirintos da formação inicial de professores**. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2017. 302 f.

Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/14119>. Acesso em 26/10/20124.

PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA E A CRIAÇÃO DE DISPOSITIVOS PARA A DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E INTERSECCIONALIDADES NA FORMAÇÃO

Gabriella Eldereti Machado

Introdução

A presente escrita é parte dos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), fundado em 1993 e vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, explora as complexas interações entre a formação docente e as dimensões do imaginário social. Desse modo, o conceito de imaginário social é central para as pesquisas do GEPEIS, pois permite compreender como as representações coletivas e culturais moldam as percepções e práticas dos educadores.

Através da pesquisa autobiográfica, o grupo investiga como as experiências pessoais dos professores estão entrelaçadas com as narrativas sociais mais amplas, influenciando e sendo influenciadas pelo contexto sociocultural em que estão inseridos. O campo teórico do imaginário social, desenvolvido principalmente pelo filósofo e sociólogo Cornelius Castoriadis, reveste-se de uma importância crucial para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais contemporâneas. Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, onde as representações e os significados culturais moldam as práticas sociais e as relações interpessoais, o conceito de imaginário social emerge como uma ferramenta indispensável para a análise crítica das sociedades modernas.

O imaginário social refere-se ao conjunto de representações, valores e significados que sustentam e organizam a vida coletiva. É a camada subjacente que dá forma às instituições, normas e práticas sociais, e que, ao mesmo tempo, é constantemente reconfigurada pelas interações e experiências dos indivíduos. Em vez de considerar a sociedade apenas como um conjunto de estruturas objetivas e práticas concretas, o conceito de imaginário social nos permite explorar o modo como as sociedades criam e recriam suas realidades por meio de processos simbólicos e culturais.

Castoriadis desenvolveu a noção de "imaginário social" para descrever o conjunto de representações, valores e significados que moldam a maneira como as sociedades se organizam e se compreendem. Para ele, o imaginário social é uma criação coletiva, um sistema de significados que é constantemente reinterpretado e reinventado pelos membros da sociedade. Esse conceito é crucial para entender a dinâmica social porque reflete a capacidade das sociedades de criar e transformar suas próprias formas de organização e suas normas culturais.

A pesquisa biográfica é uma abordagem metodológica que busca investigar e compreender a vida de um indivíduo de forma complexa e imaginária. Ao explorar narrativas pessoais, memórias e relatos, a pesquisa biográfica visa capturar a complexidade singular de uma vida, considerando influências culturais, sociais e psicológicas. Utilizando métodos qualitativos como entrevistas em profundidade, análise de documentos e diários, essa metodologia permite uma compreensão mais rica e contextualizada da trajetória de um indivíduo, revelando a subjetividade que atravessa uma existência.

Dentro deste contexto, a pesquisa autobiográfica surge como uma vertente significativa da pesquisa biográfica, focando especificamente na análise e interpretação da própria vida do pesquisador ou de outros indivíduos, com ênfase na auto narrativa e na reflexão pessoal. A pesquisa autobiográfica é especialmente valiosa porque oferece uma perspectiva íntima e autorreflexiva

sobre a experiência de vida, permitindo que o pesquisador explore e compartilhe suas próprias trajetórias e compreensões.

A discussão do processo de pesquisa na área da educação através do Método Biográfico, considerando as narrativas de vida com base nos estudos de Marie-Christine Josso (2010), é complementada pela análise da pesquisa autobiográfica. Este método é integrado ao diálogo teórico entre os estudos de Josso e a Teoria do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (1982), com a demonstração do processo de criação metodológica através do dispositivo de pesquisa denominado Baralho das Significações Imaginárias Sociais.

O objetivo deste texto é divulgar o dispositivo de pesquisa “Baralho das Significações Imaginárias Sociais”, que pode inspirar novas abordagens investigativas em temas da educação e outras áreas do conhecimento. O texto destacará a relevância da Pesquisa Biográfica e da Pesquisa Autobiográfica de forma teórica e prática, adotando uma metodologia qualitativa e expositiva.

A abordagem biográfica e as narrativas de vida

Este trecho inicia com uma discussão sobre a abordagem biográfica através das narrativas de vida, abordando teóricos como D. Jean Clandinin (2015). Segundo Clandinin, a narrativa da experiência permite explorar quatro direções investigativas: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. A experiência narrada é refletida na escrita, como Clandinin explica (2015, p.85-86):

Escrevemos que experienciar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos. Assim, quando se posiciona em um desses espaços bidimensionais em qualquer investigação, elaboram-se perguntas, coletam-se notas de campo, derivam-se interpretações e escreve-se um texto de pesquisa que atenda tanto a questões pessoais como sociais, olhando-se interna e externamente,

abordando questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para seu passado e seu futuro.

Na docência e na pesquisa, contextos em que se vivenciam as histórias de vida dos sujeitos através da escuta de suas narrativas, compreende-se que “Suas vidas não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos. Suas vidas continuam” (Clandinin, 2015, p.99). Clandinin (2015, p.120) afirma que “A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência”.

Portanto, a abordagem biográfica é uma possibilidade de aproximação ao processo de formação através da perspectiva do sujeito aprendente. Permite a realização de uma pesquisa-formação, onde as narrativas atuam como dispositivos provocadores que podem gerar conhecimentos a partir das experiências e vivências dos sujeitos (Josso, 2010, p. 34). Josso descreve a formação como:

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidades, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano.

A pesquisa-formação, conforme Josso (2010, p.35), é descrita como: “Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros a que acabo de aludir. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração”. A experiência formadora (Josso, 2010) é uma articulação entre saber-fazer e conhecimentos, contemplando significações, técnicas e valores. Josso (2010, p.37) explica a recordação-referência como:

A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (o saber-fazer e os conhecimentos) serve, daí para a frente, quer como referência a numerosas situações do gênero, quer como acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade.

As recordações-referência estão interligadas às experiências dos sujeitos, narradas em suas histórias de vida. Assim, entende-se por narrativa de vida, segundo Josso (2010, p.40), como “um percurso intelectual e de práticas de conhecimento que põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida”. Falar sobre as experiências e contar sobre a própria história é um ângulo de aprendizagem que incorpora aspectos do saber-fazer, pensamentos e sentimentos, uma dimensão simbólica do processo, incluindo o repertório de cada um/a. Isso constitui o que Josso denomina de experiência formadora:

O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência. É neste ponto que convém ficarmos atentos à importância da escala com a qual está relacionada a experiência em questão (Josso, 2010, p. 48).

A experiência formadora é uma possibilidade de explorar discussões centrais deste estudo, incluindo temas de gênero e interseccionalidades, através das dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais, ao vivenciar novos acontecimentos (Josso, 2010). Assim, permite uma articulação com o repertório biográfico dos sujeitos, promovendo a reflexão biográfica descrita por Josso como:

A reflexão biográfica permite, portanto, explorar em cada um de nós as emergências que dão acesso ao processo de descoberta e de busca ativa da

realização do ser humano em potencialidades inesperadas. Para isso, devemos ser capazes de imaginar e de acreditar na possibilidade de poder, querer e ter, para desenvolver ou para adquirir, os saber-fazer, saber-pensar, saber-escutar, saber-nomear, saber-imaginar, saber-avaliar, saber-perseverar, saber-amar, saber-projetar, saber-desejar etc., necessários às mudanças, ao desconhecido que vem ao nosso encontro assim que abandonamos o programa familiar, social e cultural previsto para nossa história. (Josso, 2010, p. 62-63)

A invenção de si é constituída por um emaranhado de experiências que fazem parte do repertório de cada um/a, no sentido da construção do conhecimento de si, como mencionado por Josso (2010, p.70): "na perspectiva das transformações do ser-sujeito vivo e cognoscente no tempo de uma vida, mediante as atividades, os contextos de vida e as situações que considera formadoras". Nessa perspectiva, narrar-se e falar sobre si ressignifica a trajetória de vida e tensiona repertórios de herança e novos conhecimentos.

Essas constituições formam um conjunto de experiências formadoras e/ou fundadoras, conforme Josso (2010, 71), que denomina de "caminhar para si", a partir de quatro categorias:

Aprendizagens Existenciais: Constitutivas do conhecimento de si como ser psicossomático nas dimensões de ser-no-mundo, nossos registros de expressão e competências genéricas transversais particulares.
Aprendizagens Instrumentais: Que unem procedimentos e processos em todos os domínios da vida prática, numa dada cultura e momento.
Aprendizagens Relacionais: Que possibilitam aquisições de comportamentos, estratégias de comunicação e saber-estar com relação a si mesmo, ao outro e ao mundo.
Aprendizagens Reflexivas: Que permitem a construção do saber-pensar em referenciais explicativos e compreensivos.

Assim, a narrativa de vida contribui para o processo de rememoração e articulação das experiências de vida, com narrativas de trajetos formativos escolares, profissionais e outras aprendizagens. A narrativa é um mecanismo para refletir sobre significações, vivências e identidades pessoais e profissionais (Josso, 2010).

Sobre o baralho das significações imaginárias

O termo “dispositivo” de pesquisa, tem como base os estudos de Marta Souto (2007) e Marie-Christine Josso (2007; 2010), no qual pode ser compreendido como um espaço provocador de aprendizagens, que permite conhecer através das narrativas de vida outros significados e formas de relações na formação docente (Souto, 2007, p. 414). Sendo a definição para o termo segundo Josso:

Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida.

Agregando-se ao Imaginário Social, por meio do conhecimento das Significações Imaginárias Sociais através da narrativa de vida de cada um/a, termo este que compõem o dispositivo do Baralho. A compreensão das Significações Imaginárias Sociais está alicerçada nos estudos de Cornelius Castoriadis, no qual, podemos compreender a sociedade por meio das significações, sejam elas correspondentes ao percebido, o racional ou o imaginário (Castoriadis, 1982).

A instituição da sociedade se dá na criação de seu próprio mundo, composto de representações, valores, modos de representar e categorizar-se. Segundo Castoriadis (1982, p. 159), a instituição “é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário”. O espaço do indivíduo expressa-se como essencial neste contexto, pois o indivíduo é a sociedade, e neste processo de socialização, como menciona

Castoriadis (1987-1992, p. 58), o indivíduo “abre acesso a um mundo de significações imaginárias sociais”.

Assim, como menciona Castoriadis, “as significações não são, evidentemente, o que os indivíduos se representam consciente ou inconsciente, ou aquilo que eles pensam” (1982, p. 411). É uma espécie de representação social que cada indivíduo constitui em seu habitar social, ou melhor, é a manifestação do Imaginário Social na sociedade como instituinte e/ou instituído.

O imaginário social nos ajuda a compreender a sociedade instituída na medida em que cria significações imaginárias sociais que a sustentam. Por meio da instituição de magmas de significações, na instrumentação da representação social (*legein*) e das condições que colocam em prática essa representação no fazer social (*teukhein*), esse processo ocorre de uma forma recíproca (Castoriadis, 1982). A partir deste entendimento, como destaca Castoriadis (2002, p. 387):

A significação imaginária social faz as coisas existirem enquanto tais coisas, apresenta-as como sendo isso que elas são – o ‘isso que’ sendo introduzido pela significação, que é, indissociavelmente, princípio de existência, princípio de pensamento, princípio de valor e princípio de ação.

No caso da pesquisa de Doutorado no qual o Baralho foi o dispositivo para as entrevistas, os temas utilizados nas cartas tinham haver com questões de gênero, diversidade, interseccionalidades e a formação de professores/as. Diante disso, passa-se a apresentar o dispositivo de pesquisa Baralho das Significações Imaginárias Sociais, composto de dezessete (17) cartas, com palavras provocadoras para a narrativa, como pode ser visto a seguir:

Figura 1 – Cartas do Baralho das Significações Imaginárias Sociais



Descrição da Figura: A imagem mostra dezessete (17) cartas de baralho na vertical, frente e verso, uma ao lado da outra, o verso das cartas é colorido, e a frente possui palavras provocadoras. As palavras que compõem o Baralho das Significações Imaginárias Sociais são: Gênero; Interseccionalidades; Gênero e Educação; Gênero e Formação Docente; Discriminação Racial; Diversidade Sexual e Formação Docente; História de Vida; Docência; Química Licenciatura; Ser Mulher; Ser Homem; Equidade de Gênero; Etnia; Raça; Diretrizes Curriculares; Formação Docente; O que compõe seu repertório?

Fonte: Elaborado pela autora.

O objetivo do Baralho está na provocação da narrativa de vida por meio de palavras representativas sobre os temas centrais do estudo, interligando-se ao senso comum presente no entendimento cotidiano das temáticas. No qual o/a entrevistador/a solicita que o/a entrevistado/a escolha uma das cartas do Baralho, ao escolher, a pessoa deve narrar as suas reflexões sobre a palavra, e as demais conexões com a história de vida, profissão e concepções sobre a mesma. As cartas deixam os sujeitos livres a falar, a narrar sobre as suas experiências, e por isso torna-se um momento Biográfico sobre si e sobre o olhar com o outro.

Nesse sentido, o senso comum presente no dispositivo de pesquisa é resultante do cotidiano e da vida das pessoas, ou seja, como destaca Jessé Souza (2016), a enorme maioria da sociedade não é especialista em questões de um escopo acadêmico, como por exemplo, termos, conceitos ou teóricos. Dessa maneira, a presença de uma “pitada” de senso comum torna-se um facilitador das questões provocadas na pesquisa.

Considerações finais

O conceito de "dispositivo" de pesquisa, conforme discutido por Marta Souto (2007) e Marie-Christine Josso (2007; 2010), refere-se a um espaço que provoca aprendizagens e conhecimentos novos. Josso (2007, p. 414) descreve um dispositivo de formação como: "Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos."

O Baralho das Significações Imaginárias Sociais é um dispositivo baseado nos estudos de Cornelius Castoriadis (1982) sobre as significações imaginárias sociais. Castoriadis (1982, p. 411) afirma que: "As significações não são, evidentemente, o que os indivíduos se representam consciente ou inconscientemente, ou aquilo que eles pensam. É uma espécie de representação social que cada indivíduo constitui em seu habitar social."

Através de sua composição de cartas com palavras provocadoras relacionadas a temas como gênero, diversidade e formação docente, o Baralho visa provocar a narrativa de vida dos participantes. Esse dispositivo permite que os participantes reflitam sobre os temas escolhidos e suas conexões com suas histórias pessoais e profissionais. E desse modo, a abordagem biográfica e a pesquisa autobiográfica oferecem ferramentas essenciais para entender a complexidade do desenvolvimento humano no contexto educacional e além.

Ao explorar histórias de vida e experiências pessoais, essas abordagens proporcionam uma visão mais profunda e abrangente das trajetórias individuais. Reconhecendo a riqueza das narrativas pessoais, a pesquisa biográfica e autobiográfica não só informa a prática pedagógica e as políticas educacionais, mas também contribuem para uma compreensão mais holística da experiência humana. Ao integrar essas abordagens com a teoria e prática, a pesquisa autobiográfica e biográfica ajudam a construir pontes entre conhecimento teórico e experiência vivida, promovendo uma reflexão crítica e inovadora que pode influenciar futuras pesquisas e práticas no campo da educação e além.

Referências

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto II – os domínios do homem**. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (2ª. edição).

CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. /D. Jean Clandinin, F. Michael Connelly; tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – 2ª edição rev. – Uberlândia: EDUFU, 2015.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didático, 2004, 128p.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida de formação.** Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso – 2.ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 341 p. – (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida). p.33

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Jessé Souza; colaboradores André Grillo ... [et al.]. 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

TESSITURAS DA CONDIÇÃO DOCENTE DO MAGISTÉRIO DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL E O IMAGINÁRIO SOCIAL

Adrielle Machado Rodrigues

Introdução

Este artigo origina-se da pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria, concluída em 2018, que teve como objetivo conhecer e problematizar as significações imaginárias de professores da rede estadual acerca da condição docente no Ensino Médio. Trata-se de uma interlocução dos achados daquele período com alguns novos acontecimentos na carreira do magistério estadual. Para essa análise, realizou-se consulta bibliográfica em produções acadêmicas atuais, documentos e relatórios institucionais.

O intento a esse diálogo entre o passado e presente se deve também à comemoração dos 30 anos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), do qual faço parte. Desde 1993, o grupo investiga as trajetórias de formação, a produção dos saberes e a aprendizagem docente. Ao olhar o percurso do GEPEIS, celebramos as diversas vozes de professoras e professores que ecoaram em suas pesquisas, muitas vezes silenciadas e invisibilizadas, a valorização dos saberes de experiências e trajetórias profissionais docentes, as escutas atentas e sensíveis aos relatos (auto)biográficos e histórias coletivas que nos revelaram sentidos e significados à educação e a docência, em suas muitas camadas.

Neste sentido, com o propósito de manter viva essas vozes, proponho uma reflexão sobre quais questões persistem, quais novas inquietações emergiram acerca da condição docente. Para isso, inicio apresentando as concepções adotadas nesse estudo sobre a condição docente. Em seguida, abordo a teoria do imaginário social, que fundamenta a perspectiva dessa pesquisa. Na terceira seção, analiso os desdobramentos ocorridos, a partir de 2018, na carreira do magistério estadual, com ênfase na reestruturação da carreira e remuneração, bem como suas implicações para a valorização profissional dos docentes. E por fim, apresento uma análise sobre os fios que teceram a condição docente, considerando esses acontecimentos recentes na carreira do magistério estadual do Rio Grande do Sul.

Apontamentos sobre a condição docente

Nos primeiros passos para a escolha do tema da pesquisa para minha dissertação sobre a condição docente dos professores do ensino médio da rede estadual do Rio Grande do Sul, busquei compreender o significado da palavra “condição” para alcançar maior clareza sobre a abordagem dessa investigação. Ao aventurarme pela polissemia dessa palavra, no contexto da docência, encontrei uma costura possível, por meio da definição do pesquisador e professor argentino Emílio Fanfani.

Fanfani (2005) aponta que a condição docente está diretamente relacionada às mudanças ocorridas na sociedade e à concepção de ser professor. Dessa forma, a condição também pode ser entendida como cenário, conjuntura e circunstância. Assim, nos aspectos de carreira, salário nas e relações institucionais, bem como, nos territórios das universidades e escolas, sejam centros, periferias ou zonas rurais, cenários se instituem, produzindo sentidos e significados ao ofício docente. Sobretudo, utilizarei esse sentido da condição como um conjunto de realidades que implicam na definição do lugar que os docentes ocupam na sociedade.

Condição docente como imaginário social

Neste estudo, de modo geral, busquei compreender em que imaginário social estão inseridas as práticas que configuram a condição docente no contexto do magistério da rede estadual do Rio Grande do Sul. Para isso, optei como referencial teórico o Imaginário Social, do filósofo grego Cornelius Castoriadis, por entender que esse conceito, ao considerar a realidade sócio-histórica de um determinado contexto, a partir do campo do simbólico, nos aproxima da compreensão de como se constituíram e se constituem os mecanismos institucionais que regem a carreira do magistério no gaúcho.

Segundo Castoriadis (1982, p. 142) “tudo o que se apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico”. O autor ainda destaca que, “as instituições não se reduzem ao simbólico, mas só podem existir no simbólico”.

Assim, a organização de um plano de carreira profissional, uma política de formação continuada, por exemplo, existem socialmente a partir de sistemas simbólicos sancionados. E ao mesmo tempo importam em diferentes significados, sentidos e percepções, pois cada grupo social ou pessoa vai constituindo sua rede simbólica. Além disso, Castoriadis (1982, p. 154) aponta o imaginário de todo o símbolo e de todo simbolismo como um componente essencial. Sobre a definição de imaginário o autor afirma:

[...] falamos de imaginário quando queremos falar de alguma coisa inventada – quer se trate de uma invenção “absoluta”, (uma história imaginada em todas as suas partes) ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações que não suas significações normais ou canônicas.

O imaginário é invenção, criação, porém, parte de algo já existente, ou seja, insere-se na capacidade de produzir e deslocar de sentidos e significações. Ademais, a teoria do imaginário social, fundamentada em Castoriadis (1982), promove uma reflexão sobre como está e o que é a realidade, acrescentando a possibilidade do

novo. Neste sentido, Oliveira (2005 p. 56) em suas reflexões acerca do imaginário afirma que:

a possibilidade radicada nos estudos do imaginário reside nessa possibilidade de se conhecer as significações imaginárias, as construções que configuram, solidificam a realidade, bem como compreender que se dá entre o que é possível dever ser, entre o que tem sentido e o que não faz mais sentido.

Cabe ressaltar que, essas significações ao se consolidarem como verdades, regras, são denominadas por Castoriadis como imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-la ou substituí-la por outra (Castoriadis, 2004, p. 130).

Assim, no caso da condição docente as significações sociais imaginárias instituídas estão presentes, por exemplo, na determinação da distribuição de carga horária das atividades docentes, nos requisitos para uma progressão para mudança de nível na carreira docente, nos critérios para solicitação de um afastamento para qualificação, entre outras. Essas definições, acordos, critérios carregam simbolismos e significações de condições de trabalho e valorização profissional.

Entretanto é importante ressaltar que, essas significações imaginárias instituídas, podem ser alteradas através de novas criações ou mudanças históricas. Esses movimentos Castoriadis (1982) define como o imaginário instituinte, ou seja, a capacidade humana de poder criar, inventar e instituir novas formas e instituições sociais. Portanto, neste estudo, foi imprescindível observar também, o imaginário social instituinte, ou seja, a transgressão da realidade já instituída.

Entrelaçamentos do imaginários social e da condição docente: apontamentos sobre a carreira e remuneração do magistério estadual do Rio Grande do Sul

Nesta seção, apresento alguns enredos vivenciados pelas professoras e professores da rede estadual do Rio Grande do Sul, no período que tiveram os seus salários parcelados e enfrentaram a reestruturação da carreira.

Em 2018, período em que ainda desenvolvia a minha pesquisa de mestrado, os docentes do estado do Rio Grande do Sul estavam sem reajuste salarial desde 2014. De acordo com a inflação daquele período entre novembro de 2014 a janeiro de 2018, o reajuste necessário seria de 22,73%. Um docente em início de carreira, com graduação (Nível 3), por exemplo, recebia como vencimento básico o valor de R\$ 2331,38 enquanto o docente em final de carreira R\$ 3497,00. Ou seja, o Rio Grande do Sul pagava os menores salários do país aos seus docentes e aqueles com titulação de Mestrado e/ou Doutorado não recebiam nenhuma vantagem ou acréscimo salarial.

Em 2020, o governo de Eduardo Leite (2019-2022) aprovou a alteração do Plano de Carreira do Magistério Estadual, por meio do Projeto de Lei Nº 03/2020. No antigo plano, a remuneração do docente era composta pelo vencimento básico somado com às vantagens temporais e as gratificações já incorporadas (conforme as regras temporais para incorporação). Além disso, os docentes que recebiam abaixo do Piso Salarial Profissional Nacional do magistério (PSPN) contavam com um completivo para que o salário nominal não ficasse abaixo desse valor, mas ele não era computado como vencimento básico para efeito de vantagens.

Com a reestruturação da carreira, os docentes passaram a receber por meio de subsídio, incorporando as vantagens temporais e gratificações à remuneração de nível e classe. Esse subsídio foi definido com base em uma nova tabela de níveis e classes.

No que diz respeito às vantagens temporais, no antigo plano, os docentes recebiam um acréscimo salarial de 5% a cada três anos de serviço público, calculado sobre o vencimento da classe a que

pertenciam. Com a reforma da carreira, os triênios foram extintos e, como regra de transição, os docentes que estavam em período aquisitivo passaram a receber 1% ao ano trabalhado até a implementação da nova norma. As vantagens temporais já adquiridas foram mantidas. No entanto, enquanto as antigas gratificações incorporadas continuaram sendo computadas para reajustes, as novas gratificações deixaram de ser incorporadas ao salário.

A reestruturação manteve as seis classes da carreira, mas alterou os níveis. Os níveis 1 e 2 foram unificados no Nível I, destinado a professores com ensino médio. Os níveis 3 e 4 passaram a compor o Nível II, para professores com formação em licenciatura de curta duração. O nível 5 foi convertido no Nível III, correspondente à formação superior. Já o antigo nível 6 foi dividido nos níveis IV e V, para docentes com pós-graduação lato sensu e mestrado/doutorado, respectivamente. No antigo plano (Lei Estadual nº 6.673/74), professores com mestrado ou doutorado não recebiam qualquer acréscimo salarial. Cabe destacar que docentes ingressantes na carreira com especialização, mestrado ou doutorado recebem o mesmo salário de um professor sem pós-graduação.

A solução apresentada pelo governo para evitar que os docentes recebessem um salário inferior ao piso do magistério, por meio da aglutinação das vantagens temporais e gratificações em um único subsídio, não representou um aumento proporcional da remuneração. Assim, a exemplo, a época em 2020, o salário de um docente com graduação (Nível 3), em regime de carga horária de 40h em início de carreira, passou a ser R\$ 3030,53 e final de carreira passou para R\$ 3979,92 (Lei nº 15.451, 2020).

Embora tenha havido um incremento salarial de 23,07% no início da carreira e de 12,13% no final, esse reajuste não foi linear, penalizando docentes mais avançados na carreira. Se os valores tivessem sido apenas corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), o reajuste necessário seria de cerca de 31,50%, elevando os vencimentos para aproximadamente R\$ 3150,33 no início da carreira e R\$ 4725,40 no final. Dessa forma, percebe-se que não houve uma reposição real das perdas salariais.

Outro dado relevante consta no Relatório de Remuneração Docente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), publicado no mesmo ano. O relatório apresenta a remuneração média dos docentes da educação básica em diferentes Unidades da Federação, considerando a dependência administrativa e o nível de escolaridade. Os dados demonstraram que a remuneração média dos professores graduados da rede estadual do Rio Grande do Sul ocupava a **sexta (6ª) posição entre as mais baixas** do país, em comparação com outras redes estaduais, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1- Remuneração média padronizada para 40h semanais em R\$- Docentes das redes estaduais

	UF	Remuneração		UF	Remuneração
1º	AL	2548,381	15º	AM	4.870,42
2º	CE	3395,756	16º	SC	4.925,03
3º	PI	3.460,13	17º	MG	4.930,88
4º	PE	3.582,78	18º	SE	5.153,96
5º	PB	3.728,81	19º	RR	5.597,73
6º	RS	3.807,17	20º	RJ	5.843,22
7º	RO	3.832,85	21º	AP	6.630,97
8º	TO	3.866,94	22º	PR	6.945,91
9º	GO	4.164,35	23º	MS	7.063,74
10º	SP	4.229,88	24º	BA	7.428,33
11º	ES	4.456,96	25º	DF	7.588,60
12º	AC	4.497,73	26º	MA	8.819,63
13º	MT	4.609,63	27º	PA	11.466,52
14º	RN	4.711,34			

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados extraídos do Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referente aos indicadores de remuneração média dos docentes da educação básica 2020.

Além disso, outro fator de precarização do magistério do RS foi constatado no Relatório do Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul (2023), em que apontou uma queda de 2014 a 2022 de 45,73% de docentes efetivos na rede. Neste sentido, corroboro com Lima e Leite (2024, p. 7), em que apontam:

A situação dos professores concursados (estáveis), a depender dos diferentes sistemas e redes de ensino espalhadas pelo país, carece de melhorias, ou seja, a precarização do trabalho também os atinge. Contudo, no geral, eles têm acesso a direitos trabalhistas, possuem estabilidade no cargo e possuem, ao menos, uma perspectiva de carreira profissional.

A redução dos professores efetivos nas escolas gaúchas implica na falta de perspectiva desses profissionais para ter acesso à estabilidade, a um plano de carreira. Assim, o Estado opta pelos contratos emergenciais e precários, que tem se tornado a principal forma de ingresso na rede estadual do RS. As poucas vagas ofertadas no último concurso público, realizado em 2023, não supriram as demandas atuais de docentes, num total de 25000 contratos a seleção contemplou somente 1500 vagas (Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2023).

Esses fatos convergem com a constatação de Fanfani (2005) em sua pesquisa sobre o condição docente, desenvolvida em quatro países latino-americanos, Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, no que diz respeito às desigualdades salariais e condições de trabalho, nas quais ele assinala a deterioração das recompensas materiais e simbólicas da atividade docente, resultando em seu empobrecimento.

Neste sentido, os relatos de professores e professoras que participaram da pesquisa de mestrado acima citada (Rodrigues, 2018, p. 78), tais como: “Não somos valorizados por passar até altas horas fazendo pareceres” (Professora I) ou “Ainda mais porque a gente precisa desses 1200,00 de 20h, mais os 1200,00 de outras 20h. A gente precisa até das 60h para poder sobreviver e conseguir um salário melhor (Professora I)”, tornam-se ainda atuais e corroboram com o cenário de precarização do trabalho docente. Como vimos, trata-se de um testemunho da necessidade de cumprimento de carga horária de trabalho exaustiva, a fim de garantirem o sustento.

Observando esse cenário, apoiando-se na teoria castoridiana, consideramos a carreira do magistério gaúcho como uma instituição-instituente. Isso significa que, ao mesmo tempo que

institui a organização da vida funcional dos professores, ela também é instituinte, pois novas configurações dessa estruturação profissional surgiram e surgem ao longo do tempo. Outro aspecto importante para essa análise, é a percepção de tempo, apresentada por Castoriadis (1982, p. 241). Para o autor, o tempo e criação estão interligados, pois o tempo é capaz de transformar ou extinguir o que está posto.

O social-histórico é o estabelecimento de figuras e relação de e com essas figuras. Comporta sua própria temporalidade como criação; como criação ele também é temporalidade, e como esta criação, ele é também esta temporalidade, temporalidade social-histórica como tal, e temporalidade específica que é cada vez sociedade em seu modo de ser temporal que ela faz ser sendo. Essa temporalidade que ao mesmo tempo se escande pela colocação da instituição, e ela aí se fixa, se enrijece, se inverte em negação e degeneração da temporalidade.

Nessa perspectiva, o docente também é criação no e pelo social-histórico, sendo o tempo um fator elucidativo nesse processo. Ao longo dos anos, o tempo foi criando e recriando a imagem dos profissionais do magistério da rede estadual do Rio Grande do Sul. Em 1974, foi sancionada a Lei n.º 6.672, que instituiu o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Esse plano, pioneiro no país, tornou-se referência para outros estados, ao estabelecer critérios para a progressão na carreira e incentivar a qualificação profissional dos docentes. Essa foi uma época em que os educadores(as) da rede estadual do RS ocupavam uma posição de destaque, em relação a esses profissionais, consequentemente na sociedade.

Contudo, as condições de trabalho desses docentes foram sendo precarizadas, com frequentes práticas de desvalorização profissional, como por exemplo, o parcelamento de reajustes adotados, desde os governos Yeda Crusius (2007-2010) e Tarso Genro (2011-2014), que resultaram em perdas salariais, assim como o descumprimento do pagamento do PSPN, (Trein, 2020, p. 208). E como vimos, também as sucessivas perdas salariais, provocadas

por um longo tempo sem reajustes e parcelamento da remuneração, nos governos de José Ivo Sartori (2014-2018) e Eduardo Leite (2019-2023), vivenciados por esses docentes, corroboram com a imagem de empobrecimento e desvalorização desse profissional.

Embora se difunda o discurso de que o docente é um profissional essencial para a sociedade e deva ser valorizado, determinadas práticas adotadas pelos gestores demonstram o contrário. Ao simplesmente cumprirem obrigações e garantir direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, conforme previsto na legislação, esses gestores frequentemente apresentam tais medidas como algo extraordinário, passando a impressão de uma efetiva ação de valorização profissional. Um exemplo disso é o anúncio feito pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em outubro de 2024, sobre o pagamento das promoções dos docentes.

Na data em que se comemora uma das profissões mais importantes de todas, o Dia do Professor, o governador Eduardo Leite anunciou a **retomada** das promoções na carreira do magistério, **algo que não ocorria há uma década**. A medida, anunciada na manhã desta terça-feira (15/10), beneficiará mais de 23 mil professores e cerca de 200 especialistas em educação, que é o futuro do aluno, do professor e da sociedade (Marcilio, 2024, s/p).

Por uma década esses profissionais ficaram estagnados em suas classes, sem receberem as promoções por antiguidade e merecimento. Compreendemos que o benefício noticiado deveria ser um direito adquirido, vinculado à data-base e periodicidade fixa e não como um benefício condicionado a um ato discricionário da administração pública. Pois, conforme o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (Lei nº 15.451/2020, em seu artigo 26, parágrafo § 5º, estabelece que:

As promoções ocorrerão em momento definido mediante juízo de conveniência e oportunidade da Administração Pública, vedada a sua

vinculação à data-base ou periodicidade fixa, observados os limites estabelecidos pela lei de responsabilidade fiscal e a necessária previsão legal de cargo vago, produzindo efeitos a contar da respectiva publicação no Diário Oficial do Estado, vedada a retroação, ressalvados os casos de indenização por preterição.

Ao analisar essas práticas da administração pública sob a ótica do imaginário social, compreende-se que elas também são permeadas de sentidos. Segundo Vasconcellos (2016, p.18), nossas lideranças, uma vez instituídas, passam a ter força para estabelecer práticas e personagens. Elas são criadas pelo nosso imaginário, mas, ao mesmo tempo, atuam na criação desse próprio imaginário no campo político, na construção de padrões de gestão e lideranças. Assim, a prática naturalizada de limitação do orçamento da área da educação, como as restrições aos reajustes de remuneração do magistério e outras ações, geralmente, justificadas no atendimento à responsabilidade fiscal, produz um imaginário de estratégia da boa gestão pública. Contudo, inviabilizam o fortalecimento da educação pública, de melhores condições de trabalho e valorização docente.

Considerações finais

Ao revisitar esses enredos do magistério da rede estadual gaúcha, após 2018, período em que concluí a pesquisa de mestrado, percebi que houveram algumas mudanças. Os salários passaram a ser pagos em dia, a partir de abril de 2021, reajustes foram concedidos e também houve a reestruturação do plano de carreira. Cabe salientar que, embora, os parcelamentos salariais tenham cessado, esse período ficou marcado para os docentes gaúchos pelo crescente endividamento, movimentos grevistas, auxílio entre colegas e o convívio num ambiente especialmente desmotivador (Cardozo, 2023, p. 2).

Em relação ao novo plano de carreira destaca-se a ampliação de progressão na carreira, considerando a titulação de mestrado e doutorado. Ademais, para essa mudança de nível, os docentes se

deparam com algumas limitações, como a dificuldade de conseguirem uma licença remunerada ou conciliarem os estudos com o exercício da profissão. O incremento salarial de 8,3%, por exemplo, de nível de especialização para mestrado ou doutorado de 10% tornam-se pouco atrativos, dependendo da carga horária de trabalho, essa tarefa se torna exaustiva, além de desestimular a busca por formação continuada.

Esses são alguns dos elementos explorados neste trabalho entre muitas outras questões que podem ser analisadas e apontam cenários da condição docente. Encerro aqui essa escrita com o desejo que esse registro possa servir de estímulo a movimentos instituintes que provoque reflexões acerca de outras configurações possíveis das condições de trabalho, da carreira e da remuneração e da própria docência. Que ela seja reconhecida como uma profissão de relevância social, com salários dignos e uma carreira profissional atraente.

Referências

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL. **Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul 2023**. Porto Alegre: ALRS, 2023. Disponível em: https://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/CECDCT/OBSERVATORIO_2023_web. Acesso em: 20 maio. 2024.

CARDOZO, João Alles. **Memórias Sobre o Parcelamento dos Salários na Rede de Ensino Estadual em Santa Maria**. In: XI Seminário Nacional Centro de Memória Unicamp, 2023, online. Anais Eletrônicos [...] São Paulo: Centro de Memória Unicamp, 2023. Disponível em: https://www.xiseminariacionalcmu.com.br/resources/anais/21/encm2023/1701891149_ARQUIVO_56adf6e61fe047e6fc1b96bec2144070.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do Pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. 1 ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Remuneração Média dos Docentes**. 2020. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicador-es-educacionais/remuneracao-media-dos-docentes>. Acesso em: 10 abril. 2024.

LIMA, Tamara de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Políticas de valorização do magistério no Brasil: sonho prometido e negado?. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22825, 2024. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092024000100318&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 mar. 2025. Epub 14-Out-2024. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.22825.088>.

MARCILIO, Daniel. **No Dia do Professor, governador anuncia retorno das promoções na carreira do magistério após dez anos**. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. 15 out. 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/no-dia-do-professor-governador-anuncia-retorno-das-promocoes-na-carreira-do-magisterio-apos-dez-anos> . Acesso em: 05 de dez de 2024.

OLIVEIRA, Valeska. Fortes. **Imaginário Social e Escola do Ensino Médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Complementar PLC 003/2020**. Altera a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://ww4.al.rs.gov.br/proposicao/PL/3/2020>. Acesso em: 07 jun. 2024. Texto Original.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.451 de 17 de fevereiro de 2020**. Altera a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul.

RODRIGUES, Adrielle Machado. **Significações Imaginárias sobre a Condição Docente no Ensino Médio: Um Estudo na Rede Estadual do Município de Alegrete.** [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018

TEIXEIRA, Inês Assunção de. Castro. **Da condição docente: primeiras aproximações teóricas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, mai./ago. 2007.

TREIN, Laura Dexheimer. **Carreira e Remuneração Docentes: a Rede Estadual do Rio Grande Do Sul e a Rede Municipal de Porto Alegre em Foco.** [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020

VASCONCELLOS, João Gualberto. Imaginário Social, Literatura e suas Representações na Gestão Brasileira. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social, [S. l.]**, v.5n.2 p . 15- 31. 2016 ISSN: 2317-2428. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/12483>
Acesso em: 2 jun. 2024.

REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DE UMA CULTURA COLABORATIVA

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos

O potencial do trabalho colaborativo

As universidades têm enfrentado grandes mudanças em torno da preocupação com a formação e o desenvolvimento do professor universitário. Um dos fatores que explica essa preocupação é a expansão quantitativa da educação superior e o consequente aumento do número de docentes precisando atender a uma maior diversidade do seu público, assim como os novos desafios que as sociedades lhes colocam. Ainda, a avaliação que tem sido enfrentada como uma necessidade e uma prática na cultura institucional tem mostrado os desafios colocados à formação do formador no Ensino Superior.

Entre essas mudanças, as questões pedagógicas têm uma enorme importância por se associarem às finalidades da sociedade do conhecimento e da aprendizagem. Paralelamente a estas mudanças, nos últimos anos assistiu-se a um crescimento significativo do interesse e das medidas destinadas a apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes ao nível institucional.

A observação de pares é uma atividade comum no Ensino Superior, principalmente, nas Universidades anglófonas, e está associada, sobretudo, a finalidades formativas e/ou de avaliação de desempenho dos profissionais docentes. A Observação de Pares Multidisciplinares (OPM) é uma prática pedagógica nova, que desafia as fronteiras disciplinares e questiona o cerne da atividade

do professor, fazendo-o questionar-se: Como se promove melhor a aprendizagem dos estudantes?

Segundo o projeto, desenvolvido pela Professora Ana Maria Mouraz Lopes, desde o seu início em 2009, o programa de Observação de Pares Multidisciplinares (OPM), realizado na Universidade do Porto, tem apostado nas virtualidades da multidisciplinaridade como uma das suas características mais inovadoras. Tal prática constitui-se em uma forma de aproximação ao esteio pedagógico, que sustenta as práticas de ensinar e aprender, também na Universidade, ao mesmo tempo que rompe as barreiras disciplinares com as quais a academia ainda encerra os saberes que produz.

Ao longo dos cinco anos, de 2009 a 2014, foram produzidas com o desenvolvimento do projeto, informações sobre as características das aulas observadas, que, ano após ano, foram devolvidas aos professores participantes na experiência de observar e ser observado a prática docente em sala de aula. O processo pretendeu aliar a vertente da pesquisa à vertente da formação/ intervenção, através dos dados recolhidos pelos formulário preenchidos pelos participantes, observador e observado, que após tratamento e análise das informações serviam para esse duplo propósito.

A ação de observação permitia que cada participante olhasse para as suas práticas pedagógicas a partir da observação multidisciplinar, quer enquanto sujeito observado, quer como observador. Todavia, o projeto detectou a falta de uma dimensão mais institucional e internacional, para afirmar os efeitos da OPM no clima formativo, por isso esse alargamento na proposta, com o convite feito a UFSM para participar desta experiência com a intenção de validar a Observação de Pares Multidisciplinares como um modelo de formação de professores do Ensino Superior.

A pesquisa que este artigo ora vem apresentar anuncia uma proposta interinstitucional, que evidencia o potencial do trabalho colaborativo entre docentes, em torno das questões pedagógicas, visto que a profissão docente, em geral, se configura como uma

ação solitária. A autonomia do professor, a centralidade em seu objeto de estudo, em sua linha teórica, em seus projetos de extensão, no âmbito de sua sala de aula, faz com que não pertençam a cultura do docente universitário, a partilha de suas experiências pedagógicas. O que ocorre são problemas sendo tratados privadamente e atribuído este resultado ao desempenho exclusivo do professor.

O individualismo é a forma cultural dominante entre os docentes, e o que se percebe é a inibição de trocas sobre as questões relativas a práticas e modos de ensinar, e do que possa evidenciar diferenças interpessoais nas formas de ser e estar na docência. Se confirma uma prática de trabalho colaborativo pouco consistente, bem como, a falta de partilha de experiências e práticas pedagógicas entre os professores.

Se quer manifestar aqui neste artigo a defesa de formas de interação entre pares docentes, que vão além das conversas rápidas e superficiais de corredores, e de departamentos, para uma troca consistente entre olhares e concepções, a partir de observações e reflexões na e sobre a prática, resultando em novos significados na docência universitária. É preciso, construir uma comunidade de professores em que a dimensão de colaboração alie-se a melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior qualificação no desempenho do docente. Com essa possibilidade colaborativa pretende-se provocar a necessidade dos professores reverem suas práticas, questionando-as, num processo de trocas que são fontes de aprendizagem e crescimento mútuo, bem como, no alcance de objetivos curriculares e de aprendizagem que sejam partilhadas.

Esteves (2010) ao discutir sobre os sentidos da inovação pedagógica proposta ao ensino universitário, detecta alguns obstáculos que muitas vezes impedem que a inovação de fato ocorra. A autora sinaliza o desenvolvimento de experiências e dispositivos pedagógicos que poderiam ter um alto potencial formativo, constituindo-se em apoios e estímulos importantes para uma nova profissionalidade docente, mas que, muitas vezes, são impraticáveis pelas dificuldades em sua realização.

Os projetos cooperativos são evidenciados pela autora, como possibilidade formativa na docência do Ensino Superior e, ao mesmo tempo, detecta reconhecidas dificuldades para a sua concretização, sendo elas: a falta de recursos materiais na instituição, a falta de tempo ou inexperiência dos docentes para acompanhar este trabalho, a cobrança para o cumprimento de programas sobrecarregados de conteúdos no menor número de tempo possível, a inexistência de reconhecimento acadêmico em relação a experiências pedagógicas que inove o cenário da docência universitária. Estes são alguns dos motivos que acabam dificultando iniciativas que visam mobilizar estratégias que fujam de uma visão mais tradicional de ensino.

Nesta mesma ideia de partilha e colaboração, a autora reconhece o trabalho colaborativo entre docentes como um indicativo para as questões pedagógicas. Defende que a criação das equipes multidisciplinares focadas não somente nas problemáticas científicas da especialidade de ensino, mas também em torno da prática pedagógica, se afirmam como um motor de inovação na docência universitária.

A colaboração e interação entre os professores provocam a compreensão de suas práticas, de forma mais profunda, através de reflexões que direcionam o docente para uma tomada de decisões, na solução de problemas e na percepção, reconhecimento e superação de pontos frágeis de sua prática pedagógica. A afirmação dessa experiência inovadora leva um encorajamento do professor universitário, no sentido de que este “sinta-se mais à vontade para experimentar, correr riscos de errar, corrigir o que não resultar, e continuar em frente na busca de novas soluções para velhos e novos problemas” (Esteves, 2010, p. 60).

Defender as práticas colaborativas como reveladoras de inovação no trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente de Ensino Superior pode possibilitar uma “ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna” (Lucarelli; Cunha, 2009, p. 89). A inovação aqui

entendida é pensada a partir de Leite (1997), como um processo descontínuo, de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou como uma transição paradigmática com reconfiguração de saberes e poderes que acontecem em diferentes espaços acadêmicos e em diferentes universidades.

Essa inovação nos permite um novo olhar que se afirma pelas diferenças em uma produção do conhecimento na dimensão solidária. A ação colaborativa contribui na união de esforços e na construção coletiva como elementos fundamentais para encarar a docência no Ensino Superior. Corroborando com as palavras de Maciel (2009, p. 65):

É necessário que, em um esforço coletivo, o enfrentamento da problemática da docência universitária evolua para a construção de uma pedagogia universitária de natureza multidimensional, agregando diferentes experiências inovadoras que demonstram caminhos pedagógicos viáveis na construção de uma universidade que se orienta para a produção do conhecimento em um espaço interativo de diálogo complexo, de reflexão crítica, de debate, de partilha de experiências, de divulgação e de socialização dos saberes.

Percurso Metodológico

Ao evidenciar a própria potência de agir é que se acredita na força do encontro entre duas pessoas. A Observação Empática, pensada como uma proposta para a realização da pesquisa, busca no caráter combinatório dos encontros e na possibilidade da construção de configurações potentes, desenvolvidas por Merçon (2009), uma discussão que aborda o devir ético pelo conceito de aprendizado afetivo.

A autora propõe produzir novos sentidos com os instrumentos conceituais que Spinoza oferece, ao provocar a pensar em um aprendizado essencialmente afetivo como uma arte do encontro: um aprender sobre o que diminui as forças ou as potencializa. A singularidade da existência corresponde à estrutura individual e as combinações variáveis das relações que compõem cada pessoa como

indivíduo, sendo essa variabilidade que constitui o ser, uma função das trocas que se efetua com o ambiente. Para Merçon (2009), a essência singular é composta por esse conjunto de combinações corporais e mentais que define e distingue uns dos outros.

A partir dessa ideia de trabalho, participaram da pesquisa 8 professores de diferentes centros de ensino da Universidade Federal de Santa Maria. Professores que após participar do Programa de Formação, desenvolvido pela UAP do CCR, aceitaram colaborar com a proposta de observação empática entre os pares.

Foram constituídas 4 duplas de professores que nos meses de agosto a novembro do ano de 2016 realizaram duas observações, onde em cada uma delas um era observador e o outro observado. É importante destacar, neste momento, que este processo de observação empática de aulas operacionalizou-se em três momentos diferentes, em que o observador e observado poderiam dialogar antes, durante e depois das aulas observadas. No momento anterior, o professor observado poderia enviar ao seu observador (via email) informações necessárias para contextualizar a aula (plano de estudos, conteúdo trabalhado, entre outros materiais).

No decorrer deste processo, o observador deveria preencher o roteiro de observação, que avalia as competências pedagógicas em cinco campos: organização, exposição, clima da turma, conteúdo e avaliação da aula. É importante mencionar que além do observador presente na aula, eu também mediei este processo junto a ele, dessa forma, ficávamos junto no espaço da sala sem interferência na aula observada.

Após o processo de observação, eu, o professor-observado e o observador continuávamos reunidos para conversar a respeito dessa experiência. Em alguns casos, ficávamos na sala de aula e em outros, íamos à cantina. Estas conversas foram gravadas e transcritas para a realização da análise e construção dos dados da pesquisa.

A conversa iniciava pelo roteiro de questionamentos, previamente entregues aos colaboradores, e as considerações feitas pelo observador a respeito da aula partiam da compreensão a respeito da organização, exposição, clima da turma, conteúdo e

avaliação da aula. A partir daí, se levava a conversa para outros rumos, incluindo a docência, os estudantes, as condições de trabalho, a formação docente, entre outros. Também foram elencados pontos fortes e fracos detectados na aula, propondo melhorias dos mesmos e promovendo a troca de experiências.

Alguns critérios se tornaram balizadores para a efetivação das observações, um deles foi o fator confiança, que fez toda a diferença para que as observações acontecessem de forma que os professores se sentissem à vontade para desenvolver sua aula e serem observados, compreendendo que esta dinâmica só viria a favorecer a discussão sobre as questões pedagógicas. Os professores que participaram do curso de formação realizado pela UAP já se conheciam do ano anterior, ao realizarem a formação proposta pelo Centro de Ciências Rurais, e isso propiciou uma certa familiaridade entre eles.

Alguns resultados: a experiência de observação de pares

A ideia da experiência de observação entre pares apresentada nesse artigo, possibilitou pensar em uma ação de formação a partir da abertura da sala de aula a outros docentes, a fim de proporcionar uma aproximação e outras discussões sobre as práticas de ensinar e aprender, rompendo com as barreiras disciplinares, das quais são construídas pela própria academia. A Observação Empática de Pares Multidisciplinares buscou provocar outras percepções acerca da importância do exercício da colaboração dentro da universidade.

Para Merçon (2009, p. 28), a Observação Empática é

um aprender afetivo como imagem de um pensar que envolve nossos afetos: um aprender que é entendimento e intensificação de nossa potência de afetar e de ser afetada. A noção de afeto remete-nos, assim, a noção de encontro. Pensaremos o aprendizado afetivo como uma arte do encontro: um aprender sobre o que diminui nossas forças ou nos potencializa.

A Observação Empática foi criada pela compreensão do cultivo de um pensar e agir movimentado pela experiência de um aprendizado afetivo, que, a partir das relações com outras pessoas, situações e objetos, nos permitem ampliar as potências, abastecidas de alegria potencializadoras (Merçon, 2009). É na capacidade de ampliar potências e acionar o desejo ativo que se compreende a importância dessa ação que se transforma em formação a partir do momento que se torna um aprendizado afetivo.

O desejo é definido como a essência do indivíduo quando determinado por uma afecção, ou seja, a singularidade de cada um é o desejo que corresponde a combinação única e variável que compõem cada pessoa a partir das relações efetuadas com o ambiente.

As coisas quando consideradas como boas ou más em si são identificadas como sendo a causa externa e única de nossos afetos, ao passo que as coisas percebidas como aquilo que move a mente ou nos move são postas em sua relação conosco, favorecendo o entendimento de nosso próprio papel nessa conexão (Merçon, 2009, p. 87).

De acordo com a autora, a chave para a ativação do desejo não se encontra nas pessoas, objetos ou ideias que nos afetam, mas sim na relação que estabelecemos com elas. Portanto, é a partir da maneira como percebemos as coisas, da relação com elas, que encontramos alegrias ou tristezas. Essa percepção depende da forma como esse objeto, pessoa ou ideia nos afeta.

É importante considerar nessa discussão que os objetos não afetam as pessoas da mesma maneira, pois aquilo que ativa o desejo é a troca que se estabelece com o outro. Basicamente, todos os colaboradores citam a importância dessa partilha, da troca e o quanto essa relação com o externo provoca o repensar de práticas e a reflexão da docência.

“Tem professores que até tu consegue trocar experiências né, planejar junto, e aí tu também enriquece!” Professor do Dep. de Comunicação

“Procurei fazer aquele curso do CCP, aí eu fiz, tentei trocar algumas informações para ver se eu estou no caminho certo. Levei algumas coisas, e peguei algumas coisas, troquei pensamento com o pessoal. E aí é esse aperfeiçoamento que eu procuro fazer”.
Professor do Dep. de Engenharia Mecânica

Além dos professores sinalizarem a importância das trocas e o quanto a partilha pode enriquecer suas formas de pensar e agir, é interessante destacar o quanto as ideias do desejo ativo, defendidas por Merçon (2009), estão presentes na compreensão desses docentes. Ao compreenderem que eles são modificados pelos seus afetos, existe a percepção da mudança, do aperfeiçoamento, de uma modificação de perspectiva.

“Para professor não existe um curso [...] a gente vai a cada momento se aperfeiçoando [...] É tu vai com o tempo né [...] e tu vai aprendendo com os outros professores também né”. Professora do Dep. de Clínica Médica

A colaboradora demonstra uma mudança que é gerada a partir de seu engajamento e das relações que são estabelecidas no decorrer de sua trajetória como professora. Existe a percepção de que houve mudança a partir das relações que foram se estabelecendo em sua profissão e isso foi aperfeiçoando sua docência.

Dessa forma, se compreende o que a autora defende a respeito da potência dos afetos, ao citar que “a mudança no pensar não é, portanto, uma mudança meramente intelectual, uma modificação de perspectiva, mas uma mudança em nossa maneira de ser afetadas, sentir e agir no mundo – é uma mudança em nosso desejo” (Merçon, 2009, p. 91).

Nesta defesa das relações, das interações e das intervenções no mundo, a autora pauta na lógica de que a ativação do desejo não se constitui de forma solitária, mas sim pelo aprendizado possibilitado no encontro que potencializa os indivíduos. As ideias dessa autora, potencializa o que a presente pesquisa busca defender, ou seja, a possibilidade do trabalho coletivo na docência, a partir de uma mudança de concepção de cultura docente que

atravessa o isolamento e a individualidade, para uma perspectiva da colaboração entre os pares.

Para isso, as mudanças precisam partir de pequenas ações, de algumas atitudes que vão trazendo novas percepções do que já está instituído. Como foi a ação de Observação Empática de pares multidisciplinares, que trouxe para aos docentes colaboradores da pesquisa, outras possibilidades de pensar sua prática docente, ressignificando seu fazer pedagógico.

Para Beraza (2011) já é hora de instituímos outros marcos para então direcionar novos caminhos para pensar e agir na docência. Partindo dessa ideia, o autor elabora quatro novas perspectivas para desenhar outras possibilidades na formação de professores e uma delas está na mudança em relação à cultura profissional docente, onde o trabalho em equipe seja incorporado nas ações dos professores. Beraza (2011), afirma que muitos professores se sentem inseguros sobre as práticas que estão desenvolvendo, ainda mais quando possuem resultados não tão positivos quanto a aprendizagem de seus estudantes.

O autor observa que o trabalho em equipe pode amenizar essa questão, assim como favorecer o desenvolvimento profissional do docente

El trabajo en equipo (y/o como veremos en el siguiente punto en red) genera ese espacio colectivo en el que poner en común experiencias gratificantes y/o frustrantes y pedir a los colegas ayuda para afianzar las primeras y neutralizar las segundas. Por eso resulta improbable, por no decir imposible, el que mejore nuestra docencia si ésta sigue siendo concebida y realizada como una actividad individual y poco visible (y, por tanto, poco compartida) (Beraza, 2011, p.412).

Existe a compreensão de que os professores constroem a sua forma de ser docente e seu conhecimento profissional a partir da socialização com outros professores. Com isso, o autor defende a importância do trabalho desenvolvido de forma colaborativa, por meio da observação da prática de outros professores, de um

“*feedback*” recebido de seus colegas e estudantes, docentes em grupo ou em rede.

A partir dessas ações, para pensar a atuação na profissão docente, Beraza (2011) diz que a construção da docência é um processo pessoal, que está ligado ao compartilhar de experiências entre as pessoas que estão envolvidas e a abertura que o professor possui para ser afetado e transformado pelas vivências de seus pares. Ou seja, ser um bom docente, não depende do tempo que ele exerce a carreira, mas sim da disponibilidade que este tem de compartilhar as experiências com seus colegas, a fim de refletir e repensar sua prática.

Pensar no conceito de colaboração em educação é pensar em um processo que vai envolver pessoas com diferentes vivências em sua vida profissional e que, um trabalho desenvolvido de forma conjunta, pode trazer benefícios para o fazer docente de ambos os professores envolvidos. Hargreaves (1998, 2004), destaca que a colaboração entre professores é uma proposta vista como solução para os problemas referentes ao ensino na contemporaneidade.

Para este autor a sociedade do conhecimento está em constante mudança e nela a informação amplia-se e se difunde por todo o planeta com uma rapidez cada vez maior. Dentro dessa perspectiva, o capitalismo se fortalece pela busca incansável de mais lucro, em que os interesses próprios desgastam e fragmentam o social, e a economia rege o consumidor em busca de bens, de progresso e novos investimentos.

Para Hargreaves (2004), dentro desta realidade em constante transformação, em que o conhecimento está se ampliando, comunidades se transformando, com políticas volúveis e oscilatórias na educação, as escolas não devem ser imunes. Nestas instituições, os professores precisam correr riscos e agir de forma colaborativa frente às mudanças e o aparecimento de novas demandas e problemas enfrentados no cotidiano.

O autor defende que para ensinar essa sociedade é preciso criatividade, flexibilidade, inventividade, valorização de solução aos problemas. Para isso, é necessário disposição para o risco, para

experimentar novas ideias, testar práticas desconhecidas, não ter problemas com o erro e tentar novas possibilidades aceitando os percalços da mudança. Diante disso, Hargreaves (2004, p. 44), diz que no ensino este risco exige do professor um tipo especial de confiança nos processos e nas pessoas.

Essa confiança profissional não é uma questão de fé cega, ou passiva nos outros; envolve antes compromissos ativos com o trabalho compartilhado, com a abertura e a aprendizagem recíproca. Significa os professores acreditarem em pessoas que talvez não conheçam muito bem, e que não sejam amigos próximos, cuja previsibilidade e confiabilidade ainda não tenham sido provadas muitas vezes no passado. Em organizações complexas e em rápida mudança, não é suficiente acreditar e trabalhar próximo apenas a pequenos círculos de amigos, como um parceiro benquisto da equipe de ensino.

A característica defendida pelo autor para os professores que pretendem atuar nessa sociedade do conhecimento, está relacionada à capacidade deste profissional em correr riscos. E isso significa estar disposto ao trabalho em equipe, à aprendizagem a partir das relações com os pares, ao compartilhamento de informação, à confiança do colega que está distante e que pensa diferente da sua, elemento necessário para a reflexão da sua própria forma de atuar como docente.

Diante desta discussão o autor alerta para a diferença entre cultura de colaboração e a colegialidade artificial entre os docentes, sendo esta última criada para o controle administrativo e intelectual entre os professores. Hargreaves (1998), detecta que, muitas vezes, existem impulsos bem intencionados em criar culturas de colaboração em escolas, a fim de eliminar o isolamento e o individualismo dos professores, mas estas formas para incentivar o trabalho coletivo podem acabar limitando, condicionando e constringendo seu trabalho.

A colegialidade artificial é caracterizada por ser resultante da imposição externa, seja ela pela parte gestora e administrativa da instituição, ou até mesmo, pelos órgãos de administração que

compõem outras instâncias do sistema de educação. Ela também tem caráter pouco flexível em relação aos espaços e tempos em que se realiza, pelo fato dela acontecer com uma periodicidade rígida, mesmo sem motivos pertinentes para ocorrer. Dentro dessa lógica, essa forma de colaboração possui um caráter obrigatório, o que tende a criar formas de resistência e limitação entre os professores, não propiciando um trabalho coletivo que possibilite de fato a partilha e processos de interação reflexivos das quais vão contribuir para o desenvolvimento profissional desse docente.

Para Hargreaves (1998, 2004), a potencialidade das relações colaborativas como estratégias para o desenvolvimento profissional dos professores, assim como acreditam Garcia e Vaillant (2012), é um pilar para pensar o desenvolvimento profissional. Os autores defendem que o desenvolvimento profissional traz uma concepção que possui uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional ideia entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes.

O desenvolvimento profissional se transformou em uma necessidade docente compreendida por uma atitude permanente de indagação, de formulação de problematizações e de busca de soluções. Garcia e Vaillant (2012, p. 169), caracterizam o desenvolvimento profissional docente como “a aprendizagem, remete ao trabalho, trata de um trajeto, inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática, relaciona-se com a formação dos docentes e opera sobre as pessoas, não sobre os programas”.

Os autores sistematizam alguns princípios que orientam a prática do desenvolvimento profissional, sendo estes necessários para o avanço dos estudos e outras problematizações acerca desta temática. A questão do conteúdo a que se refere os estudos acerca do desenvolvimento profissional é um deles, dos quais centra-se diretamente no que se espera que os estudantes aprendam, bem como, as estratégias didáticas positivas para o sucesso na aprendizagem.

Outro aspecto mencionado pelos autores, é referente a identificação do que os docentes necessitam aprender, pois quando

estes participam da organização do seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce. É mais provável que os docentes se apropriem do que aprenderam quando o desenvolvimento profissional centra-se na solução de situações problemáticas referente aos contextos dos quais estes fazem parte.

“Trocar, testar, é isso aí, a gente tem que ir! Se tivesse um livro sobre como é o dia-a-dia do professor em uma sala de aula, mas não tem em cada turma, os perfis vão mudando e tu vai aprendendo”. Professor do Dep. de Comunicação

Outro elemento para o avanço nas discussões sobre o desenvolvimento profissional é referente ao ambiente de trabalho, pois este acaba sendo o local onde os docentes aprendem e compreendem como espaço de planejamento e avaliação das ações e do aprendizado ao longo desse processo. Na fala dos colaboradores que participaram da investigação, fica claro essa questão, pois os docentes afirmam estar aprendendo neste processo de pensar sua disciplina, planejar as aulas, avaliar a aprendizagem dos estudantes e fazer a autoavaliação de sua prática.

“Tem a disciplina de biossegurança [...] eu comecei a dar ela em 2014. Se fosse uma disciplina que eu sempre dei eu daria no automático, só que foi o que eu falei, foi bom eu ter escolhido essa por que eu comecei a modificar justamente a parte pedagógica, foi uma oportunidade, por que eu queria aprender também para poder ensinar, aí a gente já vai mudando, é a maturidade né.” Professora do Dep. de Análises Clínicas e Toxicológicas

O que os colaboradores sinalizam faz parte de um dos aspectos que favorecem as discussões referente ao desenvolvimento profissional, em que a múltiplas fontes de informação sobre os resultados da aprendizagem dos estudantes, sobre o ensino e sobre todo o processo que envolve as aprendizagens adquiridas ao longo do desenvolvimento contribuem para a melhoria e mudanças neste processo. Além disso, Garcia e Vaillant (2012) definem que, para um aprendizado contínuo, é preciso adotar práticas e implementá-

las com apoio e acompanhamento de fontes externas a do espaço de trabalho.

Nas falas a seguir, é possível ver uma mobilização neste sentido, em que todos os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem na universidade, desde o momento de planejar, desenvolver uma ação, avaliá-la, buscar subsídios teóricos para repensar a prática, a metodologia, a troca com os colegas, acabam sendo formas de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

“Agora eu estou lendo uma pesquisa que está lá no portal do professor disponível pra gente nos questionários, eu não estava fazendo muito bem o método, tem que achar formas atrativas, só dar o material para ler é complicado... tu tem que usar outros recursos [...] eu fiz os cursos do moodle, que é aqueles de recurso metodológico pedagógico, agora eu não lembro do nome, mas foi o curso que a Helena e a Thais ministraram, e outro curso que foi com a Helena e a Cláudia que falava mais dessa parte de metodologia voltado para Ead ... por que eu acabo fazendo convergência, eu uso bastante o moodle. Eu achei bem aplicado, mas na hora de dar aula, quando eu comecei a dar aula eu segui o modelo que eu tive, tentava imitar as aulas que meus professores davam, não era outro jeito, e agora tem muito, a gente acaba lendo alguma coisa, mas tem muito da intuição, do que tu já viveu, do que eu vivi, também como aluna, e tentar ir modificando isso, mas nem sempre dá certo, nem sempre dá certo” Professora do Dep. de Análises Clínicas e Toxiológicas

Além de todos esses aspectos citados em relação ao que contribui para as discussões sobre o desenvolvimento profissional docente, os autores defendem a resolução colaborativa de problemas como um pilar para o avanço e transformação na educação. A ação colaborativa permite que os docentes trabalhem juntos para identificar situações problemáticas e então solucioná-las.

Nas falas de todos os professores, compreende-se a importância em trocar experiências com os colegas e o quanto é rico poder dividir as angústias, as situações problemáticas do cotidiano da sala de aula, saber o que o colega pensa, de que forma ele trabalha. No entanto, como os próprios colaboradores afirmam, eles não possuem essa formação para ser docente.

“A gente não vê isso, na Engenharia a gente não vê nada disso, e nem na pós-graduação” Professor do Dep. de Engenharia Química III

“E na verdade nem na Farmácia se vê. Eu fiz no mestrado uma disciplina, lá na faculdade de educação na Universidade de São Paulo, eu não entendia nada, eu tive muita dificuldade para terminar a disciplina, mas olha foi, por que o professor acabava estimulando por que ele sabia que a gente tinha dificuldades mesmo”.
Professora do Dep. de Análises Clínicas e Toxicológicas

Além dos professores afirmarem sobre a importância da troca, do diálogo e da partilha com seus colegas, é possível observar o quanto esse pensar e agir de forma colaborativa podem trazer benefícios para o professor repensar suas próprias ações, rever sua forma de trabalho, na busca de uma constante mudança pela melhoria no ensino aprendizagem dos estudantes universitários.

Considerações finais

Os professores que participaram da investigação apresentada neste artigo relatam sobre a insegurança e incertezas que vivenciam em suas práticas como professores, como também a indefinição dos direcionamentos a serem tomados no cotidiano da sala de aula. Revelam isto, devido a falta do âmbito formativo em relação a sua atuação como professor, já que muitos chegaram ao ensino universitário a partir de sua formação base, mestrado e doutorado, todos sem referência em relação aos saberes que envolvem a docência.

Ao considerarem essa lacuna em relação à formação no âmbito pedagógico e por ser um aspecto do qual eles apontaram interesse em aprender e aperfeiçoar, a referente pesquisa tornou-se processo de formação, ao considerar a experiência da Observação de pares como uma aprendizagem formativa. De fato, a autoformação ocorre quando aquele que vai aprender mostra disponibilidade, desejo, interesse e necessidade em relação aquilo que vai construir de aprendizado. Ou seja, a autoformação se encaminha a partir do próprio sujeito e sobre aquilo que quer aprender, a partir da

capacidade de autopercepção, reflexividade e habilidade de aplicar as competências às situações novas.

Com isso, evidencia-se a relevância da autonomia docente como aspecto que move a possibilidade de autoformação para aquilo que o sujeito aprende, a partir da organização dele mesmo para gerir seu próprio aprendizado (Garcia; Vaillant, 2012). Assim, é preciso compreender a autonomia como uma possibilidade de participação efetiva nas diferentes experiências de aprendizagem.

Mencionam Garcia e Vaillant (2012) sobre a habilidade das pessoas se envolverem em experiências de aprendizagens e, a partir delas, transformarem-se. No entanto, para isso, cabe ao indivíduo construir a autonomia funcional do aprendiz, que nas palavras de Garcia e Vaillant (2012, p. 37-38) é a “capacidade e a motivação para participar na seleção e experimentação de aprendizagem nas quais a pessoa possa avançar sozinha ou em contato com outras”.

Essa ideia de autonomia, mais uma vez, se torna um elemento importante na construção da docência, pois se faz presente no processo de autoformação, não no isolamento de uma experiência formativa, mas a partir da interação e do diálogo com outros indivíduos, resultante da resignificação de outros encaminhamentos da prática docente. Dentro dessa perspectiva, ao analisar a atuação docente e reconhecer que ele é responsável por sua aula, pela aprendizagem dos estudantes, pelos projetos que desempenha, entende-se que ele também é responsável por sua própria formação.

Assim, a autonomia constitui não no isolamento das atividades e nem no desenvolvimento individual de tarefas, mas na possibilidade do docente ser responsável por si mesmo e de dar sentido às transformações que fundamentam seu próprio conhecimento a partir das experiências vividas. A autonomia é concebida como possibilidade do sujeito professor ser o responsável por si mesmo, em todos os âmbitos de sua profissão, num ambiente do qual participam outros sujeitos autônomos.

Afirmam Garcia e Vaillant (2012, p.40) que

Aprendizagem, formação e experiência aparecem como conceitos inter-relacionados, mesmo que não estejam, necessariamente, reciprocamente determinados. Assim, fica claro que, ainda que possa haver experiência sem aprendizagem, a formação e o aprendizado dos adultos exigem que se leve em consideração a experiência direta do trabalho como ponto de partida, como componente a incorporar, em suma como elemento da formação.

Foi na possibilidade de proporcionar momentos de reflexão e diálogo formativo que os professores abriram suas salas de aulas e compartilharam suas práticas pedagógicas. Esta ação é considerada uma experiência formativa pelo fato destes docentes estarem dialogando sobre as vivências realizadas em seus próprios espaços de trabalho. Com isso, fica evidente que o aprendizado se fez potente nesta experiência, pois proporcionou uma análise sobre as práticas docentes realizadas, a partir da tomada de consciência a respeito das ações que desenvolvem em aula diante ao diálogo e troca entre os pares.

É possível afirmar que a potência formativa da experiência da Observação Empática possibilitou aos participantes a oportunidade de refletir sobre o que foi vivenciado, tomando por base sua própria prática docente. E o diálogo entre os pares, após essa experiência, também proporcionou pôr em questão discussões referentes à docência, permitindo um processo de reflexão acerca das complexidades do trabalho do professor.

Referências

- BERAZA, Miguel Zabalza. **Formación del profesorado universitario**: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, 397 -424 set./dez. 2011.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

ESTEVES, Manuela. **Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior**. In: LEITE, Carlinda. (org.). Sentidos da pedagogia no ensino superior. Porto, Portugal: Legis Editora, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em Tempos de Mudança**. Amadora: Editora McGrawHill de Portugal, 1998.

LEITE, Denise. **Inovação na Universidade: rupturas paradigmáticas e pesquisa em parceria**. II Seminário La Universidad como Objeto de Investigación. Buenos Aires: UBA, 1997.

LUCARELLI, Eliza.; CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas e saberes docentes: experiências de investigações e formação que aproximam Argentina e Brasil. In: ISAIA, Silvia Aguiar.; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.) (Orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans) formativa. In: ISAIA, Silvia Aguiar.; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.

SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Caroline Ferreira Brezolin

Compreendendo o contexto da pesquisa

Este texto foi escrito com base em minha dissertação, desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, da qual foi parte do projeto guarda-chuva intitulado “O lugar do Imaginário na formação de professores” desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social- GEPEIS.

O interesse e motivação para desenvolver a pesquisa surgiu a partir das minhas vivências pessoais e profissionais nos projetos de extensão do GEPEIS, em especial com a Escola Municipal de Educação Infantil Borges de Medeiros, escola da qual buscou o grupo para realizar o movimento instituinte de organizar sua própria formação continuada.

Dessa forma, meu principal objetivo foi compreender quais as significações imaginárias dos professores sobre a formação continuada que organizam. Como objetivos específicos, busquei investigar os processos formativos que levaram as professoras a organizar a própria formação continuada, a partir de suas narrativas; aproximar e problematizar o imaginário instituído e instituinte na formação continuada; e conhecer que outros dispositivos (filmes, livros, músicas, encontros, congressos), além dos encontros, mobilizaram os professores da escola para a formação.

Para responder a questão de pesquisa proposta neste trabalho acompanhei os encontros de formação realizados pela própria escola e convidei a coordenadora pedagógica e três professoras que

contribuíram com este estudo, através das suas narrativas orais e escritas. Essa escolha metodológica foi realizada, a fim de melhor responder a questão investigativa da pesquisa “Quais as significações imaginárias dos docentes sobre a formação continuada que organizam?” e de buscar entender as problemáticas que levaram as professoras a organizarem sua própria formação e, pretensiosamente, até mesmo causar ‘encorajamento’ em outras instituições escolares para tomarem frente a suas próprias formações.

Como esta investigação caracteriza-se como um estudo de caso, trago abaixo alguns instrumentos que elenquei mais adequados para responder a questão da pesquisa e os objetivos. Dentre eles está a observação nos dias da formação continuada, que está imbricada com meu diário de campo, contendo minhas percepções, os diários das professoras sobre suas reflexões na formação continuada e o diálogo através de tópicos-guia.

Uma das vantagens de incluir as observações como parte do processo de construção de dados foi poder fazer o estudo analisando não apenas as falas das professoras, mas as ações, comportamentos, expressões que possuem em seu ambiente de trabalho de uma forma mais completa, ver como os sujeitos se organizam, agem na formação continuada. Também considero esse instrumento importante, pois pude me aproximar das professoras, na tentativa de minimizar o distanciamento entre pesquisador e sujeito pesquisado.

Os diários de campo, tanto meu quanto das professoras que participaram da formação, foram relevantes, pois o diário é considerado parte do instrumento de observação do pesquisador e que, nesse momento da pesquisa, contribuiu para que as colaboradoras da pesquisa pudessem registrar suas reflexões e temas mobilizados nos encontros de formação continuada.

Ao entregar os “cadernos” (diários de campo) para as professoras participantes desse estudo, expliquei o objetivo dessa escrita: a reflexão. Assim, procurei provocá-las através de duas questões. A primeira: “quais foram as provocações da última

formação continuada?” essa era respondida após cada encontro na escola. Já a segunda: problematizar a diferença entre a formação organizada por elas e um seminário oferecido na cidade. “Qual é a diferença de participar desse tipo de congresso e a formação continuada realizada pela própria escola?”

A escolha por trabalhar com narrativas como uma possibilidade metodológica é importante, pois elas trabalham com a memória, experiências e vivências dos sujeitos, é uma forma de darmos valor para aquilo que o professor tem a dizer. Através das narrativas não busco saber a verdade exatamente da forma como aconteceu, mas aquilo que o sujeito significa e quer mostrar.

Para uma análise mais detalhada, o material da pesquisa foi dividido em categorias baseadas nas narrativas das colaboradoras, buscando trazer problematizações e discussões acerca de cada uma, juntamente com um embasamento teórico.

Conceitos presentes na investigação

No cenário atual da educação, o que tem motivado os professores a realizarem a formação continuada, poucas vezes, tem sido a reflexão e novas aprendizagens. Na educação não é difícil encontrar cursos, palestras e congressos onde muito se escuta, pouco se fala, nem fazem sentido para aqueles que participam (Moreira, 2002).

Que outros dispositivos de formação seriam possíveis? A formação docente de que falo vai ao encontro de Ferry (2004) quando diz que ninguém forma ninguém, o sujeito é que se forma, tendo que haver três princípios indispensáveis para acontecer uma formação significativa que são: tempo, espaço e a relação com a realidade.

Já que não se pode formar o outro, Ferry (2004) afirma que os dispositivos, como cursos, rodas de conversa, filmes, textos, são mediadores da formação, mas por si só não garantem que essa faça sentido aos sujeitos envolvidos. Para Ferry (2004, p.53) “(...) cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la

formación que son los soportes de la formación. Pero esto no es la formación”.

As discussões que apresento na dissertação são sob o olhar do Imaginário Social de Castoriadis, que traz a concepção de que o homem é imaginário e imaginação, por isso tem a capacidade de criar novas formas, além das já instituídas. Neste caso, esse referencial nos ajuda a compreender que o modelo de formação que predomina atualmente pode ter outra configuração e assumir outros sentidos para os sujeitos implicados.

As significações imaginárias das quais falo anteriormente e estão no título da pesquisa, partem do pressuposto de Castoriadis (1982), esse conceito parte da ideia que o imaginário utiliza-se de um simbólico para existir e é construído historicamente. E, assim, constrói-se o imaginário social sobre algo, nesse caso o imaginário acerca da formação docente. Dessa maneira, o imaginário está longe de ser pura imaginação, esse é real, um produto coletivo do imaginário da sociedade. Conforme Castoriadis (1982, p. 154):

As profundas e obscuras relações entre o simbólico e o imaginário aparecem imediatamente se refletirmos sobre o seguinte fato: o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para “expressar-se”, o que é óbvio, mas para “existir”, para passar do virtual a qualquer coisa a mais.

A partir desses conceitos que estão presentes no Imaginário Social, busco também estabelecer relações entre o imaginário instituído e instituinte nas significações imaginárias das professoras sobre a formação continuada e as aprendizagens dela decorrentes. Dessa forma, o imaginário desses professores não é pronto e imutável, além de ser coletivo é construído por várias concepções ao longo do tempo e também pelas suas vivências e experiências. Para Castoriadis (1982, p.414) “O imaginário social ou a sociedade instituinte é na e pela posição-criação de significações imaginárias sociais e da instituição como “representificação” destas significações e destas significações como construídas.”

O que está proposto, na visão dos professores, não é a formação continuada que desejam, mas há movimentos instituintes nesse contexto, por iniciativa dos professores?

A escola que escolhi para desenvolver a pesquisa é um espaço diferenciado das demais, pois as professoras tiveram a iniciativa de organizar e realizar sua própria formação continuada. Fato que torna instigante investigar os processos formativos que levaram as professoras a organizar a própria formação continuada dentro da escola.

Algo emergente na formação continuada foi realizado nesta investigação. Levantar quais as temáticas são consideradas relevantes para a formação continuada, na visão dos professores de escola básica e dos gestores municipais, parece que não estão em consonância com as visões de formação continuada. Definitivamente, são distintas entre quem propõe e quem participa.

Com o modelo de formação que temos vivenciado na atualidade faz-se necessário discutirmos outros dispositivos de formação, que vá além de certificados e que tenha significado, que vá ao encontro das demandas e que seja instituinte em seu meio.

A formação instituída na visão das colaboradoras

Retomando os conceitos que trago desde o início do texto, o imaginário instituído para Castoriadis (1982, p. 159) pode ser pensado através de duas dimensões "uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam, em proporções e em relações variáveis, um componente funcional e um componente imaginário". Sendo assim, o imaginário instituinte é construído social e historicamente.

Abaixo, a formação instituída é representada pelos cursos que a Secretaria Municipal de Educação (SME) oferta para as escolas. As professoras, mesmo tendo o espaço de formação na escola, não abdicam de outras formações. Dessa forma, abaixo as professoras fazem esse relato:

Os cursos ofertados pelo município são raros, e quando temos a possibilidade de fazer algo gratuito e de fácil acesso, a gente geralmente frequenta (Professora Aprendiz).

Há um tempo eu noto que a secretaria de educação proporcionava mais cursos de qualificação, proporcionava mais momentos para nos qualificarmos, tinha no início do ano, tinha durante o ano cursos. Parece que de um tempo para cá isso tem diminuído, em relação das secretarias para as escolas, para os professores, Não de dentro das escolas, e as escolas estão se movendo mais por conta, trazendo palestrantes, trazendo mais pessoas para falar, buscando assuntos diferentes. Então, eu acho que o órgão maior que é a secretaria de educação, deveria proporcionar mais cursos, de formação, de atualização (Professora Criativa).

Eu penso que fora da escola poderíamos ter mais espaços para ampliar a nossa formação. Nós temos as formações que a secretaria nos oferece, mas às vezes fica meio repetitivo, a gente vê os mesmo palestrantes, que repetem os assuntos de outras palestras que eles já fizeram (Professora Pesquisadora).

Teve uma formação com a Ana Lucia Faria que o município organizou para os professores, ela veio pelo PROINFÂNCIA. Ela faria uma fala para os professores da rede, mas os professores não querem ir. Porque é às 19 horas, 'é de noite, fora do meu horário, eu só vou fazer formação se for no horário que estou na escola'. Então essa resistência toda, e isso aumenta nosso compromisso com a formação (Professora Organizadora).

A gestora, percebendo que os encontros proporcionados fora da escola não estavam sendo aderidos pelos professores, reforça a importância do trabalho que realizam, e reconhece a responsabilidade que tem como membro da equipe diretiva de suprir essas demandas e de pensar outros modos de fazer, de acordo com os fatores que comprometem a participação.

Quando a Professora Criativa demonstra certo descontentamento com as poucas opções que são oferecidas pelo município e com o modo como é organizada essa formação, ela complementa a importância de não participar apenas da formação, pela “Possibilidade de integração e troca de ideias com um grupo maior e diversificado” (Caderno de Registro- Professora Criativa).

Essa perspectiva tida nos cursos ofertados pela SME revela um imaginário sobre formação visto como sinônimo de atualização,

indo na contramão do conceito de formação trabalhado aqui nesta dissertação e reconhecido pelos professores da escola.

Para finalizar as reflexões, trago a fala da professora Aprendiz, a qual exemplifica por que, muitas vezes, não há vontade dos professores participarem desses eventos, reafirmando a importância da escola como local privilegiado para formação de professores (Nóvoa, 2009).

Às vezes a gente vai nesses encontros da prefeitura, em que tu até te vê naquele relato, mas tu não tem a tua vez, tu não consegue perguntar. Tem receio de te expor diante de todo aquele grupo e aqui a gente não tem isso. Aqui todas somos colegas, todas erram, todas acertam, então nos sentimos mais à vontade (Professora Aprendiz).

Por meio dessa perspectiva, a formação continuada instituída pode ser percebida de modo geral na área educacional, pois, quando falamos nessa temática, não é raro pensarmos em congressos e seminários. E, esses dispositivos, por vezes, são pensados, equivocadamente, como únicos meios de proporcionar a constante formação do professor.

Fatores como, a falta de relação entre as necessidades da prática pedagógica vivenciada na escola, o não reconhecimento dos saberes profissionais, não ter tempo ou incentivo para realizarem a formação, poderiam ser motivo de não participação em nenhum espaço de formação continuada. Porém, os sujeitos que fazem parte dessa instituição não usaram isso como ‘desculpa’, ao contrário, essa crítica à formação instituída serviu para que fosse pensado outro espaço formativo, mais significativo e condizente com suas necessidades.

Instituindo outra formação: o espaço da escola

Primeiramente, é importante não apenas relatar como foram os encontros, mas sim o que estes provocaram nas participantes, já que isso dá mais visibilidade ao caráter reflexivo e problematizador dos encontros. Suspendendo a ideia de que a formação na escola é

meramente um relato de práticas, que não proporcionam nenhuma formação.

A formação adquire outro olhar quando pessoas de fora da escola também colaboram com esse processo. Essas pessoas auxiliam a ver e pensar questões, muitas vezes, difíceis de serem vistas por quem está tão implicado com o dia a dia da escola. Essa é uma preocupação da professora Organizadora

A gente sempre tenta trazer pessoas com outras visões, trazer alguém da universidade, trazer outros formadores para que nos ajudem também a sair do nosso olhar. Porque a gente tem receio de naturalizar algumas coisas quando estamos muito envolvidos no dia a dia da escola, na rotina (Professora Organizadora).

O sentido da formação é tido como uma responsabilidade legada à gestão, assim, para a professora Organizadora, *“A maior expectativa com a formação é essa: pensar se a gente conseguiu contribuir com a formação das colegas que estão aqui conosco. Acho que é essa ideia, contribuir”* (Professora Organizadora).

A formação adquire mais sentido quando a professora Aprendiz relata que os anseios que elas têm podem ser sanados de forma imediata, pois existe um espaço semanal para tratar sobre as questões que se apresentaram em sua prática pedagógica, no seguinte trecho: *“Porque foi naquela semana que aconteceu algo, foi naquele momento, vem o livro, vem o suporte, vem o diálogo junto a gente consegue buscar”* (Professora Aprendiz). Indo ao encontro de Moreira (2002), a formação continuada tem como um dos objetivos contribuir para a melhoria da prática pedagógica.

Novamente, as professoras reforçam que o espaço da escola é o local que elas sentem a vontade de exprimir suas dúvidas, compartilhar experiências, podendo ser algo que elas aderem por vontade, não por obrigação *“A gente vive falando de aprendizagem significativa para as crianças, no entanto para gente a gente não faz. Aqui na escola a gente faz uma aprendizagem significativa”* (Professora Aprendiz). Logo abaixo, diferentes professoras reforçam seus imaginários sobre formação continuada, tanto a professora que já

participa desse processo há mais tempo, quanto a professora que caminha em suas primeiras experiências nessa escola:

Eu penso que a maneira de como nós nos organizamos aqui na escola é muito produtivo, justamente por eu já ter trabalhado em outras escolas, eu vejo que aqui nos organizamos em uma maneira que rende o trabalho efetivamente (Professora Aprendiz).

E, tu tem a possibilidade de discutir com outros profissionais, de ouvir opiniões, de trocar ideias, eu acho que é muito válido esse espaço dentro da escola, ele tem que acontecer sempre, e aqui na escola eu vejo, aqui nessa escola eu sou nova, estou começando a conhecer as coisas aqui. mas eu tenho visto na minha vivência. Que é um espaço que a gente procura discutir temas que fazem parte da nossa profissão (Professora Criativa).

A formação deve abarcar, segundo Nóvoa (2009, p. 44), componentes “científicos, pedagógicos e técnicos”, estes conhecimentos construídos dentro da própria profissão, tendo como referência os próprios professores, sobretudo os mais experientes.

Propõe Moreira (2002), pensarmos em uma “formação cidadã” que contemple além de conhecimento específico e técnico, mas também leve em consideração a conjuntura em que está inserido o processo educacional vivido na contemporaneidade. Levar em conta os fatores condicionantes para que ocorra a formação continuada é reconhecer o professor real e não o ideal.

Temáticas instituintes e instituídas na formação continuada de professores

Nessa categoria, foi possível perceber que as colaboradoras elencam as temáticas de acordo com o cotidiano da escola.

Por que sempre tem crianças bem agitadas em sala de aula, eu acho que deveria aprofundar a questão, eu gostaria de saber mais sobre hiperatividade (Professora Criativa).

[...] com relação à educação especial. Temos muitas crianças que vem sem diagnóstico e às vezes isso leva um tempo até ser encaminhado, ser identificado. A gente demora a perceber como poderia trabalhar com cada criança, pelas características da criança, o que a gente poderia fazer. Não só com relação ao social, mas outros diagnósticos com relação a saúde da criança. Cada vez que chega uma criança, eu tento procurar, mas fico na dúvida se estou conseguindo atender como deveria. Então nessa área que eu acho que falta bastante, já que não temos uma educadora especial na escola que poderia nos auxiliar. Essa é uma dificuldade de várias escolas, não só da nossa (Professora Pesquisadora).

Estas duas colaboradoras percebem os temas relacionados à Educação Especial como importantes, visto que esse saber faz falta na sua atuação profissional, estão relacionados mais especificamente com as dificuldades do cotidiano e também por essa área não ser foco da formação inicial delas, porém são indispensáveis para o trabalho em sala de aula.

Em um olhar mais abrangente, a professora Aprendiz não elenca temas específicos, ela reforça a ideia de que a formação continuada realizada na escola é organizada com base nas necessidades e angústias dos professores, por isso não poderia restringir a escolha de temas, pois isso também é feito em grupo, fato que não poderia ser antecipado.

Elencar um tema assim é mais complicado, porque a gente elenca temas bem de acordo com o momento vivenciado. Por exemplo, no início do ano a gente sempre fala de adaptação, porque é sempre um momento importante e é sempre um grupo diferente. Então a gente traz o aspecto mais teórico da importância do afeto, ou de como se portar na adaptação, outras vezes é um estudo prático de que brinquedos, de como preparar a sala, do que vamos trazer de novidades, porque às vezes a teoria sem esse suporte técnico fica nula (Professora Aprendiz).

Nesse excerto, foi possível perceber a exemplificação de como funcionam essas escolhas a partir da formação vivenciada na escola, também apontada nos registros da professora Organizadora:

Com a proximidade do final de semestre sentimos a necessidade de propor a discussão sobre a avaliação para auxiliar as professoras na construção dos pareceres [...] As

discussões e orientações para a construção dos pareceres foram muito produtivas (Caderno de Registro- Professora Organizadora).

Outra contribuição importante é a repetição das temáticas, uma vez que, segundo a professora Aprendiz, elas são vistas de maneiras diferentes, já que são pessoas diferentes que estão participando da formação, com outras vivências e as quais poderão gerar outras discussões acerca do assunto.

Também é interessante ver que não só as necessidades individuais são consideradas importantes, gerando maior diversidade nas escolhas dos temas. A escolha das temáticas possibilita o confronto entre os “saberes da experiência” com os “saberes academicamente produzidos” podendo oferecer novos saberes sobre a ação pedagógica, sem deixar de levar em consideração o professor real (Moreira, 2002).

O que tem mobilizado os professores?: em busca dos dispositivos formativos

O dispositivo é o meio pelo qual pode mobilizar o sujeito para que a formação aconteça. Ou seja, dispositivo não é a formação em si, mas se faz necessário para a efetivação desse processo. Os dispositivos podem ser filmes, livros, palestras, cursos, oficinas, entre outros que aqui serão apresentados, na visão das professoras.

Um dispositivo formativo, além dos encontros que acontecem na escola, é verificado através do planejamento dos professores, a partir do que a professora Organizadora conta, o diálogo sobre planejamento tem intuito *“de ajudar a pensar. de dar ideias, de contribuir, então a gente tem feito o planejamento desse jeito e é um outro momento formativo, a gente tem vários momentos formativos. A formação não é só na reunião”* (Professora Organizadora). Por si só o planejamento das aulas não se caracteriza como dispositivo, porém pelo modo como esse é conduzido, ele pode ser sim um elemento que proporciona a constante formação dos professores.

Outro momento utilizado de forma diferenciada na escola participante da pesquisa é o das reuniões pedagógicas:

As próprias reuniões de quarta feira têm mais trocas, até nas conversas informais com os colegas a gente vai aprendendo, com coisas que a gente não “se tocou” teve dificuldade de perceber e o colega percebeu em nossa criança e isso nos ajuda a lidar com aquela criança (Professora Pesquisadora).

Muitas instituições educativas utilizam as reuniões pedagógicas para organização de festas, comunicados, avisos, parecendo algo meramente burocrático. Já na Escola Borges de Medeiros, é possível ver uma otimização desse tempo em prol da formação, dando continuidade às discussões iniciadas nos encontros que acontecem uma vez por mês.

Abaixo as falas das colaboradoras, enfatizando a importância de ter a universidade como aliada na formação de professores:

Pelo fato de abrir para o pessoal da universidade para trazer coisas novas, de alguma forma, tem um projeto legal que é o PIBID, que eu acho muito legal a forma como está acontecendo aqui na escola, porque as gurias estão trazendo coisas diferentes, estão nos auxiliando, uma coisa que eu já fiz e nem lembrava mais sabe, eu acho que está sendo bem legal, bem válido. As gurias estão numa caminhada bem boa (Professora Criativa).

E por fazer esse movimento de estar indo para a universidade e pra cá. Eu tenho muito medo de naturalizar o olhar, e passar a não enxergar tão bem algumas coisas que são importantes e que a gente precisa enxergar com uma sensibilidade, de um jeito diferente, e constatar as possibilidades (Professora Organizadora).

Tem o PIBID, tem a própria relação pessoal. Duas profs tem, por participarem da tutoria, tem esse outro trabalho que obriga elas mais que outras... por elas serem tutoras seria mais frequente o contato delas com o suporte teórico do que em outros momentos e a gente usa muito isso. porque às vezes é disciplina de estágio, porque está o livro aqui, está ao alcance da mão, e a gente já vê, já discute, eu acho que aqui dentro é bem significativo, não que em outros momentos não seja, mas aqui é mais voltado para... é mais palpável, mais usável. do que em outros lugares (Professora Aprendiz).

Este Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa introduzir acadêmicos em situações práticas, aproximando Universidade e escola. As atividades desenvolvidas contam com a orientação e supervisão de professores do Ensino Superior e da Educação Básica.

Em um relatório de pesquisa, em âmbito nacional, realizado por Gatti et al. (2014), sobre esse programa, foi possível constatar, pela visão dos professores das escolas, que a adesão do PIBID é um elemento muito significativo na instituição escolar, pois além de aproximar a escola da universidade causa uma integração e compartilhamento de saberes entre esses distintos níveis de ensino, desmistificando a figura da universidade como formadora e intelectualista e a escola como formada por essa instituição e local onde deveriam ser aplicados tais conhecimentos.

O programa pode ser considerado um dispositivo, porque atende a um dos principais objetivos e finalidades da formação continuada, que é a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem em sala de aula, modificando e recriando as práticas existentes.

É de grande consenso que o PIBID é essencial para a formação inicial de futuros professores, mas pouco é discutido sobre seu potencial formativo para os professores de Educação Básica. Então, dar visibilidade à importância que esse programa tem como dispositivo de formação continuada, foi essencial na pesquisa, pois a participação dos professores nessas atividades foi reconhecida e valorizada como tal.

Ainda é possível perceber que a formação também pode partir do próprio sujeito, nesse caso, a professora considera a internet um mecanismo que facilita a busca pelas questões que ela enfrenta em sala de aula.

E, além disso, agora a gente busca muita coisa na internet, alguma informação que a gente tem necessidade, alguma ocorrência, algum problema que a gente enfrenta com alguma criança, que a gente desconhece, muitos assuntos nós procuramos na internet, para ampliar nossa visão a respeito daquilo que a gente passa, como também poder ajudar a cada criança (Professora Pesquisadora).

Isso pode ser visto na fala da professora Criativa: *“eu acho que é tudo questão da pessoa que está organizando a formação usar a criatividade, uma dinâmica, que faça a gente ficar a vontade para participar, de querer participar, porque tu também tem que querer participar”*.

Não existe um dispositivo que seja mais formativo que outro, por isso não podemos restringir que a formação continuada de professores ocorra somente em cursos, congressos e seminários. Para Ferry (2004, p. 59) *“No hay um modelo que sea mejor que otros. Cada uno elegeria aquél que sea mejor para El. No hay Idea objetiva de que ciertos modelos Sean mejores que otros”*.

Ressaltam Forster; Fonseca¹ (2007), a importância dos professores poderem vivenciar diferentes ‘situações formativas’. Participar de cursos impostos pela SME não garante uma formação “completa”, pois também depende dos desejos, anseios e necessidades dos professores. A formação continuada também pode ser entendida como desenvolvimento profissional emancipatório, autônomo e se constitui nas aprendizagens que o docente adquire durante sua trajetória.

Nesse estudo, é importante salientar que os dispositivos considerados instituídos, como as palestras, não têm cumprido seu papel de formação, contudo as professoras mostraram que formação acontece de melhor forma, quando elas “encontram” algo que as mobiliza e que desperta nelas o desejo de participar. Na visão das colaboradoras isso não ocorre quando esses dispositivos são impostos.

Considerações finais acerca da formação continuada

Com esse estudo foi possível perceber que, para as professoras da escola, a formação continuada não se restringe a um dado momento de estudo e reflexão destinado para isso. Esse é um

¹ As diferentes situações formativas denominadas por Forster e Fonseca (2007), são entendidos nesse estudo como dispositivos formativos.

imaginário abrangente sobre a temática, pois considera vários dispositivos como formação, indo ao encontro da proposta de formação instituinte que a escola realiza.

A pesquisa apontou a necessidade de reconstrução do imaginário acerca da formação continuada, que tenha como principal agente de formação o próprio professor, reconhecendo os saberes produzidos dentro da profissão, produzindo práticas formadoras coerentes com as discussões atuais sobre a formação.

Portanto, essa pesquisa não tem por objetivo indicar a receita de uma formação continuada eficaz, mas sim exemplificar como é possível criar outras formas, além das já instituídas. Após uma década da realização da pesquisa, é possível perceber os avanços obtidos em relação ao espaço conquistado pelas escolas para realizarem sua própria formação continuada no município de Santa Maria, onde atuo como professora e coordenadora pedagógica. No entanto, ainda há muitos desafios quanto às condições necessárias para que essa formação aconteça de maneira significativa e contribua para a melhoria da qualidade do ensino.

Referências

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FORSTER, Mari Margarete dos Santo.; FONSECA, Denise Grosso da. **Escola como espaço formativo: impactos na profissionalidade docente**. Disponível em: 30reuniao.anped.org.br/posteres/GT08-3309--Int.pdf. Acesso em: março de 2015.

GATTI, Bernardete . ANDRÉ, Marli; GIMENES, Nelson; FERRAGUT, Laurizete (Org.). Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Relatório de pesquisa. Fundação Carlos Chagas**. v. 41 set. 2014. Disponível em

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: setembro de 2015.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO: o que revelam os professores que lecionam para estudantes com deficiência intelectual na EPT de um Instituto Federal do RS

Eliane Teresinha Sousa
Vantoir Roberto Brancher

Dos motivos que impulsionaram para escolha docente

Uma das finalidades dos Institutos Federais, conforme definido no Artigo 6º da Lei nº 11.892/2008, é “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia” (BRASIL, 2008). Essa nobre missão vai muito além do mero cumprimento de um propósito; ela representa uma oportunidade de transformação para muitos, sendo um caminho importante para a inclusão social.

Os cursos oferecidos por essas instituições destacam-se como uma porta de entrada, permitindo que cidadãos de diversas origens socioeconômicas tenham acesso a uma formação profissional de qualidade. Nesse contexto, os professores desempenham um papel central, pois são os principais agentes na construção desse processo, contribuindo para a capacitação dos estudantes. Assim, a notoriedade desses profissionais para o cumprimento dessa missão dos Institutos Federais não pode ser subestimada, uma vez que são verdadeiros arquitetos do futuro daqueles que buscam aprimorar suas vidas e condições para viver de forma independente na sociedade.

Destarte, a diversidade de estudantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se torna uma realidade cada vez

mais perceptível. Isso, por sua vez, demanda dos professores um amplo leque de habilidades e competências para lidar com sua atuação pedagógica de forma eficaz. Zabala (1998, p. 16-17) enriquece com suas palavras ao declarar que:

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema.

Portanto, compreender o processo de ensino e aprendizagem requer a análise de um modelo em que a aula seja concebida em um espaço formado por um conjunto de elementos interligados, como, por exemplo, a configuração física da sala de aula, a dinâmica social presente, as interações entre professores e alunos, como é gerenciado o tempo e instrumentos didáticos. Dentro desse contexto, é importante entender como esses fatores se relacionam para uma intervenção pedagógica eficaz.

Ademais, reconhece-se que a trajetória dos professores que lecionam para estudantes com DI na EPT é marcada por escolhas e motivações profundas que vão além do simples desejo de ensinar. Esses educadores não apenas contribuem para a formação dos alunos na EPT, mas também desempenham um papel essencial na construção de uma educação inclusiva e transformadora.

Neste contexto, este artigo surge como uma adaptação de um dos capítulos da Dissertação intitulada "Práticas Educativas na EPT: Processos de Ensino e Aprendizagem dos Estudantes com Deficiência Intelectual". Sua proposta é apresentar as narrativas de vida e formação dos professores que atuam na EPT. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa destinada a desvendar as motivações e peculiaridades que levaram esses profissionais a escolher a docência como carreira.

Segundo Triviño (1987, p. 130), "uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos

pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas”. Então, explorar as experiências, motivações e outros aspectos subjetivos que influenciam as ações e decisões dos docentes são abordagens que buscam compreender as perspectivas individuais e as complexidades que desempenham um papel significativo em sua prática pedagógica. Assim, por meio de uma análise aprofundada das experiências e escolhas desses educadores, este artigo oferece uma visão detalhada das razões pessoais e profissionais que moldam sua trajetória docente.

Nesse sentido, a amostra da pesquisa foi composta exclusivamente por docentes de um Instituto Federal que lecionam para estudantes com Deficiência Intelectual (DI) em cursos técnicos. Para preservar o anonimato dos entrevistados e compreender suas trajetórias, as respostas foram analisadas com base nas expressões que utilizaram ao serem questionados sobre suas motivações para seguir a docência. O Quadro 1 apresenta o perfil dos entrevistados, destacando suas expressões representativas, faixa etária, titulação e gênero, o que permite uma visão detalhada de suas experiências e motivações.

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados

Expressão	Faixa etária	Titulação	Gênero
Orientação	Entre 30 a 40 anos	Mestrado	Masculino
Dom	Entre 20 a 30 anos	Mestrado	Feminino
Experiência	Entre 30 a 40 anos	Mestrado	Feminino
Envolvimento	Entre 30 a 40 anos	Mestrado	Masculino
Acaso	Entre 30 a 40 anos	Doutorado	Feminino
Conveniência	Entre 30 a 40 anos	Doutorado	Feminino
Inspiração	Entre 30 a 40 anos	Doutorado	Masculino
Sentimento	Entre 20 a 30 anos	Mestrado	Feminino
Gosto pessoal	Entre 30 a 40 anos	Doutorado	Masculino
Aprovação	Entre 30 a 40 anos	Mestrado	Masculino

Fonte: Elaborado pelos autores

Como podemos constatar, o perfil dos entrevistados revela uma diversidade significativa nas motivações para a escolha da docência. As expressões utilizadas pelos educadores indicam uma

variedade de razões, tanto pessoais quanto profissionais, para seguir essa carreira. A maioria dos participantes está na faixa etária de 30 a 40 anos e, em termos de formação acadêmica, predominam os mestres, com uma quantidade considerável também possuindo doutorado, sugerindo um alto nível de qualificação entre os docentes. Além disso, a distribuição equilibrada de gênero oferece uma perspectiva abrangente sobre as motivações e experiências de ambos os sexos nesta profissão.

Nesse sentido, a análise se concentra na compreensão das motivações individuais que levaram esses educadores a abraçar a prática pedagógica. Acredita-se que a carreira docente é frequentemente moldada por uma combinação de fatores pessoais e profissionais, refletindo uma escolha altamente personalizada. Esse aspecto se torna evidente nas narrativas dos educadores que participaram da pesquisa. Por exemplo, a preferência pela carreira pública, frequentemente associada à estabilidade do setor, é claramente destacada nas palavras do Senhor Aprovação, que relata como sua decisão de ingressar na docência está intimamente ligada ao sucesso em um concurso público. Da mesma forma, a Senhora Acaso também argumenta, evidenciando que:

Eu queria estudar política, nunca quis ser professora, não era um sonho ser professora, acabei vindo para a docência por acaso, por força da profissão que eu escolhi para estudar [...] fiz o concurso para o Instituto Federal e foi assim um acaso medonho que eu passei porque eu não esperava passar. E daí até pela minha pouca experiência docente, achei que era só um concurso de treinamento. Aí passei e fiquei esperando me chamarem, porque era uma garantia de renda. [...] acho que só queria estar empregada, [...] trabalhando com aquilo que eu me formei não importava [...] qualquer coisa eu tinha que ter um emprego público porque o mundo privado não me atraía [...].

Conforme disposto no artigo 41 da Constituição Federal de 1988, a estabilidade no serviço público é garantida aos servidores que ocupam cargos permanentes após três anos de exercício contínuo, desde que aprovados em avaliação de desempenho. Essa estabilidade, associada a outros benefícios oferecidos pelo setor

público, como condições de trabalho favoráveis e remuneração atrativa, torna o cargo público uma opção altamente desejada. Assim, é compreensível que muitos profissionais, como a Senhora Acaso, vejam o concurso público como uma forma de garantir segurança e estabilidade em suas carreiras, mesmo quando o ingresso na docência não tenha sido inicialmente planejado.

De fato, é conhecido que muitos indivíduos acabam ingressando na carreira docente devido à aprovação em concursos, frequentemente sem uma motivação inicial direta pela docência. No entanto, à medida que se envolvem na profissão e passam mais tempo como educadores, muitos se identificam com o papel de professor. Essa transformação costuma ser impulsionada pela interação com os alunos, pela gratificação de contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos, e pela realização pessoal que emerge do processo de ensino-aprendizagem.

Se reconhece que a escolha da carreira docente pode ser influenciada por uma série de fatores. Em muitos casos, as influências vêm da própria experiência de vida, como a interação com professores inspiradores que despertam o desejo de seguir o mesmo caminho. Além disso, fatores pessoais, como afinidade com a área de ensino e o gosto por transmitir conhecimento, como salientado no caso da Senhora Experiência, sua opção foi em função da *“experiência de dar aula para crianças e tudo mais [...]”*. Esses precedentes que influenciam a escolha pela docência, também podem ser constatados pelas seguintes alegações:

Senhor Envolvimento: *Foi experimentando, me envolvi com os cursos de preparação para o vestibular. [...] tem uma coisa chamada de curso desafio que é para pessoas carentes, socialmente carentes poderem ter uma chance também de entrar, de ingressar na Universidade. É um curso preparatório para o Enem, antes era para o vestibular, eu fui professor de 2006 a 2008 nesse curso.*

Senhor Motivação: *Na verdade minha opção pela docência era algo bastante estranho para mim, porque eu sempre tive dificuldade de falar em público. Sempre fui uma pessoa mais contida, então achava que não seria para mim, como eu tenho*

uma irmã que é professora, me orientou a fazer licenciatura primeiro e depois fazer o Bacharel. E aí eu fui pisar na sala de aula na licenciatura, acabei me apaixonando e esqueci. Nunca fiz o Bacharel, terminei só licenciatura e segui na carreira como docente, não me vejo em outra profissão agora.

Senhor Inspiração: *Isso, na verdade, foi dentro da trajetória acadêmica, porque ao fazer os estágios, você começa a gostar das práticas, começa a se inspirar em professores. Também a achar o quanto é legal, além da produção acadêmica, essa questão do ensino, estar em sala de aula. Acho que a opção pela docência veio dentro da trajetória acadêmica, não foi algo pensado previamente.*

Independentemente do motivo específico que levou à escolha da docência, seja o envolvimento em cursos preparatórios, a influência de familiares ou a inspiração em outros professores, todos esses elementos, aliados à interação e à troca de experiências com colegas, desempenham um papel fundamental na aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para se tornarem profissionais competentes na área da educação. Segundo Imbernón (2005, p. 32) “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores interagindo na prática de sua profissão”.

Isso significa que as influências externas não se limitam apenas a ajudar na decisão de seguir a carreira docente, mas também desempenham um papel significativo no incentivo ao aprimoramento necessário para exercer a função de educador. Segundo Brancher, Rodrigues e Souza (2020, p. 84) em seu estudo sobre “Trajetos Formativos: Os Percursos de Formação Constituintes da Docência”, eles afirmam que:

É por meio da partilha, de momentos de reflexão sobre a própria ação, de pensar criticamente sobre a atividade docente e sobre os saberes construídos a partir dos percursos vividos e experienciados, que efetivamente a formação de professores pode ser capaz de transformar.

Nesse contexto, revela-se que a formação de professores se concretiza quando estes se engajam em práticas colaborativas,

refletem sobre sua própria atuação, adotam uma postura crítica em relação ao processo de ensino e aos saberes que emergem de suas vivências e jornadas pessoais. Em outras palavras, o exercício da docência é uma carreira que exige dedicação constante ao aprendizado e ao aprimoramento, já que a conquista de um diploma de graduação representa apenas o início dessa jornada. Enganam-se aqueles que, como se pode perceber na resposta da Senhora Conveniência, que optou pela licenciatura por acreditar que a docência se resumia à conclusão de um curso de graduação.

Senhora Conveniência: *A minha escolha foi na graduação mesmo, pois optei por continuar na licenciatura e não no bacharelado. Essa escolha [...] se deu mais pela questão de que [...] se eu me formasse numa licenciatura pura não necessariamente precisaria continuar. Depois eu fiz os estágios, gostei dos estágios, mas não foi assim: “nossa, vou escolher licenciatura porque eu quero muito ser professora”. Depois que eu vim para cá, o primeiro ano ainda estava meio perdida e depois desse primeiro ano me identifiquei, gosto de trabalhar com eles, então foi bem isso mesmo.*

Assim como em qualquer aspecto da vida, as escolhas são uma parte fundamental do percurso, e o aperfeiçoamento profissional é uma opção valiosa. No entanto, percebe-se que quando o educador se identifica com a atuação em sala de aula, ou seja, quando estabelece uma conexão significativa com seus alunos, isso naturalmente o motiva a buscar melhorias em suas práticas de ensino. Então, escolher a docência implica na compreensão de que:

[...] a formação inicial refere-se aos cursos superiores realizados em áreas específicas, os quais, a partir da conclusão, promovem licenças para seguir em determinadas carreiras. A formação continuada, entretanto, refere-se àquelas formações realizadas após a conclusão das formações iniciais, no intuito de buscar aprofundamento em áreas específicas. Portanto, enquanto uma nutre a base do conhecimento, em que é possível ocorrer identificação com fundamentos e atividades da profissão, outra nutre o aperfeiçoamento, a lapidação do conhecimento, na qual se encontra a especialização e o estudo de especificidades profissionais (Brancher et al., 2020, p. 78-79).

Os autores oferecem uma explicação valiosa que reforça o entendimento de que a graduação é meramente o ponto de partida

para a atuação docente. No decorrer desse percurso, torna-se evidente que a qualificação das práticas educativas é essencial, e é nesse contexto que a formação continuada desempenha um papel fundamental. Através da formação continuada, o professor ampliará seus conhecimentos e aprofundará suas habilidades para aprimorar o seu desempenho pedagógico.

Destarte, aqueles que estão dedicados ao seu desenvolvimento profissional e à constante melhoria de suas práticas de ensino certamente abrirão portas para aperfeiçoar suas habilidades interpessoais, incluindo a empatia, a comunicação eficaz e a gestão da sala de aula. Conforme argumentado por Zabala (1998, p. 20), “as relações que se produzem na aula entre professor e alunos ou alunos e alunos, afeta o grau de comunicação e os vínculos afetivos que se estabelecem e que dão lugar a um determinado clima de convivência”.

Sem dúvida, a criação de relações positivas e saudáveis na sala de aula contribui para um ambiente acolhedor e seguro. Esses laços afetivos têm o potencial de exercer influências positivas, estimulando o desenvolvimento dos alunos e orientando suas escolhas profissionais. A título de exemplo, observa-se a declaração de um das entrevistadas em relação à sua escolha profissional:

Senhora Sentimento: [...] aos poucos, assim conforme o tempo que vai passando, a gente vai entendendo mais o que pode escolher, a docência e um dos motivos também, é por gostar de ensinar desde criança. Eu gostei de ensinar e isso foi ficando cada vez mais forte na minha trajetória escolar.

Percebe-se nas palavras da Senhora Sentimento que o seu “gostar de ensinar desde a infância” se deve à oportunidade de participar ativamente na sala de aula desde tenra idade, o que, com certeza, a inspirou a desejar se tornar professora. Isso reflete como uma experiência positiva de interação com colegas e aprendizado com professores pode não apenas despertar o interesse de alguns alunos em seguir a carreira docente, mas também iniciar o processo

de desenvolvimento de habilidades que, no futuro, poderá prepará-los para se tornarem professores.

Como destacado por Imbernón (2005, p. 33), as “habilidades profissionais que se interiorizam no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência [...]”, nos sugere compreender que não se limita apenas ao treinamento teórico, mas também inclui a aprendizagem prática e reflexiva, que pode acontecer mesmo antes de escolher pela carreira específica, como se pode constatar na declaração seguinte:

Senhor Gosto Pessoal: *A opção pela docência veio de um gosto pessoal mesmo, assim, tenho uma trajetória dentro da igreja católica, inclusive de adolescente, em que eu como catequista, já fui como palestrante. Sempre gostei muito dessa área, sempre gostei dessa coisa de compartilhar informação, então, sempre acabou sendo uma opção bastante interessante. Para mim nesse ponto daí que veio essa opção pela docência, antes mesmo de escolher a carreira específica.*

A trajetória do Senhor Gosto Pessoal ilustra seu anseio precoce por compartilhar conhecimento, um impulso que surgiu durante sua juventude na igreja católica. Essa experiência profundamente pessoal não apenas o conectou com sua paixão pelo ensino, mas também o presenteou com uma compreensão vital: a gratificação intrínseca de ser um educador. Esta jornada de descoberta envolve o abraço diário do desafio como educador, inspirando mentes e nutrindo o amor pelo aprendizado. Muitas vezes, essa habilidade é identificada como um verdadeiro “dom”, destacando a natureza especial e inata do seu talento para ensinar.

Senhora Dom: *Mas a questão da opção da docência, na verdade foi quando eu fiz a formação para professores. Então existe essa relação da fase que teve disciplinas também dessa necessidade de ministrar aula, né? Mas como eu sempre digo, a docência vem não é a gente que escolhe, é um dom. Então é um contexto, sempre que fez parte da minha área em si.*

De acordo com Michaelis (2008, p. 305), o termo “dom” é definido como um “dote natural, talento e aptidão”. Essas

características tornam-se evidentes nas palavras da Senhora Dom, quando ela expressa que “a docência não é uma escolha pessoal, é um dom” e que “sempre fez parte” do seu contexto profissional. Isso transmite a sensação de que nutre um profundo senso de satisfação ao desempenhar o papel de educadora, uma vocação que é intrínseca a ela.

Embora a visão da Senhora Dom apresente a docência como um dom, é necessário refletir sobre os riscos dessa perspectiva. A profissão docente não se baseia apenas em uma habilidade natural, mas requer formação rigorosa, desenvolvimento contínuo de competências e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Se fosse simplesmente um dom, não haveria necessidade de qualificação, nem justificativa para remuneração, afinal, dons são presentes, não profissões. Como destaca António Nóvoa (1992, p. 15):

A crise de identidade dos professores, objecto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização.

Esta citação ilustra como a visão de docência como um "dom" pode contribuir para a desprofissionalização e crise de identidade dos professores, ao desconsiderar a importância da formação e do reconhecimento profissional. Reduzir a docência a uma aptidão inata enfraquece a percepção da profissão como uma prática que exige preparação e investimento contínuo. Portanto, é fundamental reconhecer a docência como uma profissão desafiadora e fundamental para o progresso social.

Além disso, a docência com toda a sua importância, está profundamente ligada à capacidade dos educadores de inspirar e formar cidadãos críticos e engajados. A satisfação derivada do ensino não provém apenas do ato em si, mas do impacto positivo que os professores têm no crescimento pessoal e social de seus alunos. A docência é, portanto, uma profissão que transcende o

ambiente da sala de aula e contribui significativamente para a construção de um futuro mais promissor.

Afinal, a partir da troca de conhecimentos, do estímulo à criticidade e da valorização das particularidades dos alunos é que os professores estão preparando seus discentes, não apenas para o inserir-se profissionalmente no mundo do trabalho, mas, principalmente, para agirem como sujeitos autônomos e livres, em busca de mudanças em dimensões coletivas (Brancher; Rodrigues; Souza, 2020, p. 81).

Seguindo as perspectivas dos autores, o papel fundamental desempenhado pelos professores no crescimento dos alunos vai além da mera preparação para o mercado de trabalho, pois visa capacitá-los a se tornarem agentes independentes, capazes de influenciar questões sociais. Para Zabala (1998, p. 15) “os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino [...]”. Isso leva a acreditar que, independentemente das razões que levaram os professores a abraçarem a docência, o aspecto mais relevante reside em verificar se eles se identificam verdadeiramente com esse ofício.

Neste estudo, aprofundamo-nos nas trajetórias dos educadores da EPT em direção à docência, investigando meticulosamente as intrincadas teias de motivações e saberes que fundamentam sua opção por esta nobre carreira. Essas ilustrações paradigmáticas, a exemplo do Senhor Aprovação e da Senhora Acaso, servem como testemunhos vividos da multifacetada tapeçaria de percursos, seja moldada pela sólida ancoragem no setor público ou por escolhas que desafiam as expectativas convencionais. As narrativas, protagonizadas pelo Senhor Envolvimento, Senhor Motivação e Senhor Inspiração, delineiam as diversas matizes que permeiam a seleção da docência. Como ilustração, os cursos preparatórios e experiências durante a licenciatura emergem como módulos formativos, entrelaçados com as trajetórias individuais, revelando as diferentes implicações de influências que conduzem ao exercício educacional.

Para além das motivações determinantes, discerne-se que a eleição pela docência ultrapassa o escopo de fatores externos, mesclando-se com as vivências e predileções singulares dos educadores. Tal como, a Senhora Experiência e a Senhora Sentimento, exemplificam, as escolhas fundamentadas na satisfação intrínseca de transmitir conhecimento e no amor inabalável ao ato de ensinar desde a tenra infância. Destaca-se, ainda, para a visão perspicaz do Senhor Dom, que desvela a docência como mais do que uma decisão consciente, revelando-a como um dom intrínseco, sublinhando a natureza exímia e inata do talento para ser educador. Ao desbravar essa rica tapeçaria de motivações e influências na docência, deparamo-nos com uma complexidade exuberante que permite essa escolha profissional.

Finalizando esta discussão, é possível inferir que a eleição pela docência, inquestionavelmente, configura-se como uma jornada esculpida por uma miríade de motivações e influências individuais. Seja por meio da aprovação em um concurso, por conveniência pragmática, sob a égide da influência de terceiros, pela pulsante motivação intrínseca, ou mesmo pelo amor legítimo à profissão, cada justificativa se constitui como autêntica.

Então, o que torna a docência extraordinária é a capacidade de transformar essas origens diversas em um compromisso com a formação de mentes, a criação de cidadãos conscientes e a promoção do progresso social. Anuímos que independentemente do caminho que conduz a essa carreira, o cerne da docência reside na capacidade de inspirar, educar e capacitar a próxima geração. Desse modo, a relevância transcende não apenas a eleição inaugural, mas estende-se à dedicação e paixão incessantes, moldando a educação como um farol de esperança e transformação no incessante panorama evolutivo. Esse imperativo ganha contornos ainda mais prementes quando considera-se o papel essencial que os educadores desempenham na formação profissional, especialmente no contexto específico dos estudantes com DI.

Referências

BRANCHER, Vantoir Roberto; RODRIGUES, Ricardo Antonio SOUZA, Francisco das Chagas Silva. (Orgs.). **Formação docente e práxis na educação profissional e tecnológica**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 06 out. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHAELIS: **Dicionário Escolar Língua Portuguesa**. São Paulo: /editora Melhoramentos. 2008.

NÓVOA, António (Org). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAMAS E NARRATIVAS: um diálogo entre o imaginário social e a pesquisa narrativa com os trajetos formativos de professoras da Educação Básica Técnica e Tecnológica

Eliane Quincozes Porto
Vantoir Roberto Brancher

Os primeiros pontos

Nessa escrita tecemos reflexões que atravessaram o desenvolvimento da investigação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, cursado na Universidade Federal de Santa Maria, entre os anos de 2016 e 2018. Os percursos trilhados são frutos do entrelaçamento entre o Curso de Mestrado e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores: Magma¹.

Trata-se de um recorte teórico oriundo da pesquisa acerca dos trajetos formativos de professoras dos Cursos Técnicos de diferentes *campi* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, situado no Rio Grande do Sul, centrado no Imaginário Social (Castoriadis, 1982), nos Trajetos Formativos² (Souto, 2011; Brancher; Oliveira, 2017), nas Narrativas de Formação (Josso, 2004) na História das Mulheres (Perrot, 2017). Por meio da pesquisa na abordagem qualitativa, baseada em narrativas de

¹ Para conhecer um pouco sobre o grupo pode-se acessar <https://magma872.w ebnode.page/>

² Os trajetos formativos, a partir dos estudos de Marta Souto (2011), caracterizam os percursos ainda em desenvolvimento e, por isso, não finitos, mas, inconclusos, num constante vir a ser (Brancher; Oliveira, 2017, p. 34).

formação, buscamos perceber a constituição dos trajetos formativos de *mulheres-professoras*³ atuantes nos Cursos Técnicos, marcadores de espaços historicamente ocupados por homens, no intuito de trazer à tona narrativas de experiências docentes.

Nesse sentido, as provocações feitas aqui estão alicerçadas nas narrativas de vida e formação realizadas por professoras da Educação Profissional e Tecnológica. Essas narrativas se entrelaçam aos estudos e pesquisas desenvolvidos já há cerca de 30 anos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário Social (GEPEIS) e no Magma, por volta de 14 anos. Acreditamos, tal qual nos ensinam os Estudos (auto)biográficos que o processo de se narrar, seja quando paramos para contar nossa vida a outro, seja quando provocados por um pesquisador ou ouvinte atento, faz com que organizemos nosso pensamento, ao fazê-lo um profundo movimento se intensifica, movimento de tomada de consciência de si, de empoderamento e até mesmo de reflexão sobre os percursos e fazeres vividos. É esse rico processo que, em alguma medida, queremos explicitar aqui o processo de constituição de um narrador, também em processo de formação. E o processo de constituição de professores pesquisadores que, ao ouvir as potentes histórias dessas mulheres, também refletem sobre suas vidas e se constituem ao analisá-las e problematizar seus tempos e suas histórias.

As cores e potências na criação: o imaginário social, os trajetos formativos e a história das mulheres

Na história, assim como na vida, vão sendo produzidos trajetos, tramas, pontos - altos e baixos - pontos, bem como muitas “laçadas”. Movimentos de tecer, tramar, fazer e (re)fazer. Nesse sentido, passamos a dialogar com o Imaginário Social na

³ Na compreensão de que estamos situados em um contexto de feminização da profissão docente, utilizaremos a expressão *mulher-professora* como marcador das significações de ser mulher e de ser professora.

abordagem do filósofo Cornelius Castoriadis (1982) entrelaçado ao imaginário de *mulheres-professoras*, seu trajeto formativo e docência na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, as significações de docência a partir de seus saberes e de sua formação, bem como os atravessamentos produzidos pela História das Mulheres, manifestados nos sentidos e significados de suas narrativas, na trama dos contextos sócio-históricos.

O encontro com este campo teórico, fortalecido durante o curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica, junto ao PPGEPT/UFSM ⁴, foi potencializado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores: Magma. Este nome associa-se ao termo que Castoriadis (1982) descreve como o indeterminado, o fluido e um imaginário instituinte.

A Teoria do Imaginário Social apresenta uma nova maneira de pensar, agir, conhecer, pois busca transcender o determinismo de algumas relações binárias como certo-errado, normal-anormal e verdade-mentira. Nesse sentido, situamos o *locus* epistemológico trabalhado, a partir de uma teoria que percebe a sociedade a partir das relações que as pessoas estabelecem, na busca pela aproximação com o simbólico e as significações construídas, como sinaliza Castoriadis (1982, p. 142):

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos - o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade - os inumeráveis produtos materiais, sem os quais nenhuma sociedade poderia viver num só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica.

Para o filósofo, as instituições não ficam reduzidas ao simbólico, entretanto, não podendo existir sem ele (Castoriadis, 1982). Dessa maneira, a figura da mulher atrelada à docência, caracteriza lugares

⁴ Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria.

instituídos e influenciam o que existe, bem como as maneiras de ser, agir e pensar das pessoas. Nessa lógica, entendemos os processos de formação como possibilidades de conhecimento e autoconhecimento, pois constituem aquilo que somos.

As instituições apresentam-se sempre na trama das significações imaginárias que, com o movimento das sociedades e das diferentes épocas históricas, solidificam um imaginário instituído: conjunto de símbolos, mitos, conceitos, imagens e, neste caso, a construção dos espaços e lugares na profissão docente das professoras mulheres em cursos técnicos, historicamente ocupados por homens.

Os estudos no campo do Imaginário Social constituem saberes que envolvem um território simbólico e de subjetividades, que são denominados por Castoriadis (1982), como instituintes, tendo em vista sua relação com a sociedade e com tudo o que nela é produzido. As modificações e solidificações da mesma, atuam nos sujeitos que, além de animais racionais, são animais simbólicos, imersos em uma trama de significações.

Com essa premissa, Castoriadis (1982) propõe a educação como um fazer sócio-histórico, onde se entrelaçam a imaginação radical primeira (original, do sujeito, que se representa à sua própria maneira) e o imaginário social do coletivo. Assim, pensar o imaginário radical com os imaginários de trajetos formativos de *mulheres-professoras*, nos instigam a refletir sobre o que temos instituído no universo da formação de professores na contemporaneidade, provocando possibilidades de mudança de uma abertura da imaginação diante da perspectiva escolhida. Como estamos criando as instituições? Qual o espaço para a criação, a partir das práticas de formação que estão sendo instituídas?

No diálogo com a perspectiva da diferença e da capacidade criadora, Brancher (2013, p. 48) comenta que a Teoria do Imaginário Social “apresenta um princípio básico de interdisciplinaridade, abre um leque bastante grande aos olhares nas pesquisas”. Ou seja, consegue entrelaçar desejos de sujeitos diferentes, detentores de

um ideal comum, 'trabalhar com questões educacionais' e mergulhar na complexidade das relações.

As questões educacionais referidas, mostram a possibilidade de mudanças, já que nada está definido ou imutável. Nessa direção, percebemos os encontros do Imaginário com o simbólico, não somente para exprimir-se, mas também para existir (Castoriadis, 1982). Com isso Córdova (2004, p. 32), fundamenta suas pesquisas demarcando:

Há um imaginário central, magma de significações fundamentais em torno do qual se articulam imaginários secundários ou periféricos, uns e outros propiciando à sociedade se organizar. É em torno dessas significações que se cristalizam regras, ritos, atos e símbolos, que podem vir a ter seu sentido, sua significação, sua justificação original cada vez mais obliterados, 'perdidos' no tempo.

Compreendemos a rede de significações a partir da ideia de que o imaginário não delimita um lugar, mas uma fonte de surpresas, um *magma de sentidos*, possibilitando à sociedade instituir-se como tal. Da mesma forma que, ao olharmos a história das mulheres, o trabalho, formação docente e constituição de trajetos formativos, poderemos reconhecer significados às posturas assumidas na sociedade, que instituem padrões para as necessidades individuais ou coletivas – a produção de imaginários:

Quando afirmamos, no caso da instituição, que o imaginário só representa um papel porque há problemas "reais", que os homens não conseguem resolver, esquecemos pois, por um lado, que os homens só chegam precisamente a resolver estes problemas reais, na medida em que se apresentam, porque são capazes do imaginário; e por outro lado, que estes problemas só podem ser problemas, só se instituem como estes problemas que tal época ou tal sociedade se propõem a resolver, em função de uma imaginária central da época ou da sociedade considerada (Castoriadis, 1982, p. 162).

Diante do apresentado pelo autor, entendemos que, compreender os trajetos formativos percorridos por docentes da

EPT, até e, após a sua inserção na docência, permite que nos aproximemos de suas vidas, de seus percursos formativos. Das representações que elas próprias construíram acerca da sua atuação em espaços permeados por imaginários majoritariamente masculinos e/ou masculinizados e do mesmo modo espaços que lhes foram pensados como dignos ou indicados para. Assim compreender o que fazem, de onde vêm, como são as vidas e os fazeres, de mulheres que ousam adentrar espaços ditos masculinos e mais ainda com permanecem, significam e ressignificam esses fazeres e espaços nos é muito caro.

Na busca por retratarmos a história das mulheres em nossa investigação, nos apoiamos em Perrot (2017, p. 21) ao definir que “as mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas”. Nesse contexto, a fluidez e o movimento na produção dos sujeitos, aponta que “existem muitos femininos e masculinos” Graupe (2008, p. 53), num mosaico de diferenças socialmente construídas. Assim, a construção das significações imaginárias de mulheres na docência em espaços historicamente tidos como masculinos, passam a despertar novos sentidos e diferentes imagens, como revela Castoriadis (1982, p. 180):

Imagem do mundo e imagem de si mesmo estão evidentemente sempre ligadas. Mas sua unidade é por sua vez trazida pela definição que cada sociedade dá de suas necessidades, tal como ela se inscreve na atividade, o fazer social efetivo. A imagem de si mesma que dá a sociedade comporta como momento essencial a escolha dos objetos, atos, etc., onde se encarna o que para ela tem sentido e valor.

Esse corpo, que encarna sentidos e a imaterialidade é produzido socialmente, como mostra Louro (2016, p. 14) ao argumentar que, “ao ser afetado pelas transformações e pelas novas formas de existência, são significados pela cultura e carregam marcas identitárias e imagens representadas no contexto sócio-histórico”. Dessa maneira, a cultura ganha significações no campo dos Estudos de Gênero que, pela perspectiva teórica de Scott (1995, p. 86) é definido como “um

elemento que tem como base as diferenças, no universo das relações sociais, dando significado às relações de poder”.

Para esta pesquisa, escolhemos o recorte da história de mulheres e seu atravessamento na docência. No Brasil, até meados do século XIX, as mulheres só tiveram acesso à educação religiosa que era ministrada nos conventos. O chamado magistério primário, por ser considerado uma extensão do lar e das funções maternas, tornou possível às mulheres desempenharem papéis em busca da autonomia econômica e financeira (Graupe, 2009).

O fazer histórico da educação brasileira retrata uma realidade ancorada em discriminação e seletividade face às mulheres. As lutas pela conquista da autonomia por parte destas, dialogam com os movimentos pelo empoderamento feminino. As mulheres trabalhadoras são apresentadas em Perrot (2017) pela subordinação das mulheres nos espaços públicos, atendendo aos interesses do capital e do processo produtivo, que regulavam sua presença ou exclusão nestes espaços. Ao aparecerem, causam desconforto. As mulheres, dessa forma, são designadas com estereótipos de mães, donas de casa ou até mesmo de guardiãs.

O trabalho barato das mulheres, bem como a sua presença em praças, ruas e fábricas, serviu como garantia da manutenção da ordem capitalista e dos lucros dos empregadores da época. Nesse sentido, os discursos da contemporaneidade revelam padrões de identidades “normais” quer seja, de sujeitos heterossexuais, brancos e de classe média, fazendo produzirem-se a partir desta referência os sujeitos “anormais”, “faltantes” (as mulheres) e os “problemáticos”.

Os estudos de Louro (2016) referem que a escola opera fortemente no processo de constituição do corpo. A educação institui-se no cotidiano das pessoas e a escola imprime suas marcas nos corpos, na intencionalidade de produzir homens e mulheres civilizados e hábeis para a convivência em sociedade. O necessário rompimento com o discurso da vocação quer possibilitar a ruptura com a ordem do sobrenatural, da

predestinação a determinada profissão, da doação e da bondade inata. Assim, as mulheres assumem diversos papéis na sociedade, somando suas relações pessoais, familiares, domésticas e do trabalho. A autora interroga sobre qual seria o gênero da escola, uma vez que é impossível pensar qualquer instituição social distanciada dessa temática, ao dizer que:

Se, por um lado, práticas e arranjos de ensino sugerem algumas continuidades no processo educativo escolar, por outro, certas modificações indicam possíveis descontinuidades ou rupturas. Magistério e escola, como atividades ou instituições sociais, transformam-se historicamente. Os sujeitos que circulam nesse espaço se diversificam e a instituição talvez seja, sob vários aspectos, uma outra instituição. Entre as mudanças que marcam, de forma mais evidente, esse processo de transformação, está a feminização do magistério (Louro, 2011, p.14).

O processo de feminização do magistério, bem como a territorialidade dos espaços possíveis às *mulheres-professoras*, instituiu um conjunto de significações da imagem de professora, correspondentes a dada época influenciando o modo de pensar e de agir, apontado por Castoriadis (1982, p. 154) quando retrata que “as imagens possuem uma função simbólica”. Falar em imaginário radical é falar da capacidade de evocar uma imagem, ou seja, raiz do imaginário efetivo. Dessa forma, a imagem irredutível do magistério enquanto profissão de/para mulheres, confirma a desigualdade de gênero problematizado por este estudo e apresentada por Colling (2014, p. 18) ao retomar os discursos normatizadores, informa que:

Discursos transculturais que se modificam através dos tempos, mas conservam pontos de permanência. Discursos normatizadores que designam o lugar que deve ocupar na sociedade o feminino e o masculino, demonstrando que os conceitos de igualdade e diferença fazem parte de uma construção social e política.

Dessas construções sociais, queremos problematizar os fatores que levam à possível desvalorização do magistério.

Apoiados em Ferreira (1999) inferimos a maneira significativa com que o magistério pode ser desvalorizado pela feminização, mas também pela lógica inversa, tornar-se uma atividade feminina por ser desvalorizado. Na perspectiva do trabalho da mulher, Oliveira (2000) sinaliza que

O trabalho fora de casa também era visto como ocupação transitória, sendo que deveria ser abandonada toda vez que a verdadeira missão feminina de esposa e de mãe se fizesse presente. O trabalho fora estava destinado às moças solteiras até o instante do casamento, ou então para aquelas que estavam destinadas a ficarem sós – as solteironas e as viúvas. Esta questão também contribuiu para a manutenção dos baixos salários, visto que o sustento da família se encontrava a cargo do homem, representando um sinal de sua capacidade provedora e de sua masculinidade. (Oliveira, 2000, p. 172).

Dialogar com a história das mulheres – trabalho, trajetórias formativas e significações - é mergulhar em imaginários de diferentes práticas articuladas em tempos e espaços definidos, como modos de ser e de existir (Colling, 2021). Dessa maneira, podemos inferir de que não existe “a mulher”, ou “a natureza feminina”, uma vez que este é um conceito produzido socialmente pela cultura.

Entrelaçamentos, modos e significações: narrativas de formação

Nossa escolha pela pesquisa narrativa apoiou-se na possibilidade oferecida por esta, ao apontar um *caminhar para si* (Josso, 2010). Nossos questionamentos iniciais: Por que pesquisar narrativas docentes? Por que querer ouvir histórias de *mulheres-professoras*, desbravadoras de um espaço supostamente demarcado pelo machismo e pelo preconceito? Como e quando essas narrativas são produzidas, contadas e revividas? Por quem?... justificam as escolhas metodológicas.

Nesse cenário, dialogamos com alguns referenciais de Delory-Momberger (2008); Josso (2004) e Clandinin e Connelly (2015). O caminho trilhado foi uma maneira de escrever a vida e a

profissão docente, nos entremeios das narrativas de contar sobre a vida. Dessa maneira, poderá oportunizar mudanças na compreensão do próprio pesquisador e dos outros envolvidos, como aponta Delory-Momberger (2006, p. 106) encontrando um “lugar na história coletiva; ele retorna a si mesmo para definir suas próprias marcas e fazer sua própria história”.

Com isso, o que fez sentido não são meramente os fatos contados sobre seus trajetos formativos, mas os significados e os contextos em que se inserem, permeados pelas experiências e pela maneira com que constroem suas narrativas. Assim, o processo de interiorização dos referenciais e de construção da subjetividade, se faz produção de conhecimento como aponta Josso (2004, p. 163)

Elaborar sua narrativa de vida para daí retirar os materiais para uma compreensão do que foi a sua formação, depois trabalhar na construção de uma história, a sua história, que confira sentido a esses materiais, constitui uma prática de pôr em cena o sujeito que se autoriza a pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nas suas aquisições do passado e na perspectivação do que está em jogo no presente, entre passado e um futuro, numa palavra, na sua existencialidade.

Nessa trama de fazer e refazer, Clandinin e Connelly (2015, p. 108) revelam que a pesquisa narrativa não atua apenas como meio para compreender as experiências, mas também como promotoras da aprendizagem humana uma vez que “na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar uma história de vida”. Nesta ótica, acionar as memórias do vivido, as experiências, reconstruindo imagens e acontecimentos significativos, constituem a base que sustenta as narrativas e as tramas construídas na pesquisa desenvolvida. Nas palavras de Josso (2004, p. 159)

O trabalho com as pessoas em formação favoreceu a formulação progressiva de um conjunto de problemáticas que emergem da abordagem Histórias de Vida e Formação: a subjetividade e a intersubjetividade, o sujeito em formação e os atores os quais este se encarna, a auto-orientação

e a autoformação, o consciente e o não-consciente, a experiência formadora, o saber-viver, a ligação e a partilha, a convivência, a divagação, o projeto e a pesquisa, a existencialidade e os seus lugares de predileção, a formação dos conhecimentos e o conhecimento da formação, os processos e dinâmicas de vida, a interioridade e a exterioridade, a mestiçagem e o nomadismo, o imaginário e o mito-poiético.

Pesquisar os trajetos formativos e as significações imaginárias de *mulheres-professoras* da EBTT, no amplo território de suas narrativas orais de vida representou um desafio. De acordo com Larrosa (2003) o processo de formação é uma aventura e, como tal, não é planejado nem ao menos traçado com antecedência. O autor compara este processo a uma viagem onde tudo poderá acontecer, sem garantias de que se vai chegar a algum lugar: “de fato, a ideia da experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo [...] como o que acontece em uma viagem e que tem a suficiente força para que seja uma viagem interior” (Larrosa, 2003, p. 53).

O trajeto permitiu compreendermos que, para assumir-me com autonomia preciso tomar iniciativas, sozinha ou com outros, planejar, desenvolver e avaliar minha própria aprendizagem (Garcia, 1999). Significa ainda, a apropriação do próprio trajeto formativo, com cuidado e responsabilidade. Cientes do inacabamento e da necessidade constante de formação e de desenvolvimento pessoal e profissional, é indispensável que olhemos para os saberes da experiência, compartilhando-os e refletindo sobre eles.

Abordagens que reconhecem dimensões pessoais da vida dos professores tornam-se imprescindíveis para compreender as significações imaginárias destes, pois contemplam as implicações da dimensão simbólica.

A partir dessas considerações, olhar para a formação docente nos permitiu fazer os rompimentos necessários. As narrativas deixaram de significar elementos de produção de dados, pois constituíram tempos e espaços formativos com as colaboradoras. Diante disso, Delory-Momberger (2008) nomeia de “biografização”, essa proximidade que vai sendo ponto a ponto

produzida, entre educação e biografia, na pluralidade social da escola e nos programas de formação docente. Ainda sobre as narrativas e as aprendizagens que se materializam, ela pontua:

Jamais atingiremos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação de histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso à nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias (Delory-Momberger, 2008, p. 36).

Dessa maneira, pesquisar os trajetos formativos e os saberes docentes de mulheres professoras na/da EBTT, apresentou a busca pelos sentidos e significações, movidas pelas narrativas de formação. Os escritos de Nóvoa (1992, p. 17) discutem que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”, provocando uma reflexão a respeito da construção dos processos identitários e de autonomia para o exercício da docência, considerando as implicações dos sentimentos que são envolvidos no controle do trabalho.

Ainda, apoiados em Zabalza (1994, p. 51), compreendemos que “a reflexão sobre a prática se faz o ponto de maior relevância na formação docente e no desenvolvimento profissional, pois promove a produção de saberes e conhecimentos para o incerto e o imprevisível que a profissão apresenta”. Ao refletirmos acerca de nossos próprios trajetos formativos, compreendemos que nos construímos nesse *continuum*, o que faz de cada processo de formação algo único e subjetivo, reafirmando a relevância da história de vida pessoal para sua tomada de posição frente à profissão.

Conclusão

As mulheres conquistaram com muito esforço a escritura e as artes plásticas. Mas a arquitetura, esta ordem das cidades, a música, a linguagem dos deuses, assim como no campo dos saberes, a filosofia ou as matemáticas,

permanecem hostis a elas. Estas divisões simbólicas dos sexos são, de todas, as mais sólidas e as mais invisíveis (Perrot, 2017, p. 59).

Sem as significações imaginárias sociais, não é possível a existência do ser humano, pois elas instituem ditam o que é possível em valores, costumes, ritos e criações, mesmo sem que percebamos isso tudo no fluxo contínuo da existência. Ao apresentarmos os referenciais teóricos escolhidos, buscamos dialogar com a história das mulheres e construir possibilidades de dar voz às narrativas acerca de seus trajetos formativos.

Os espaços nos Cursos Técnicos da Educação Básica, Técnica e Tecnológica constituíram-se historicamente masculinos. Ao nosso tempo, percebemos que este debate poderá ampliar-se, contemplando a perspectiva de interseccionalidade, trazendo à roda as discussões de raça e classe, não alcançadas com a investigação, bem como autoras e pesquisadoras brasileiras.

Destacamos a relevância dos espaços de pesquisa e da presença desses temas para a formação de professores, especialmente para a Educação Profissional e Tecnológica, ao dar novos sentidos e significações ao ser *mulher-professora* nesses contextos formativos e históricos.

Referências

- BRANCHER, Vantoir Roberto. **Trajetos e representações de docentes da pós-graduação: um olhar a partir dos imaginários e dos dispositivos.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.
- BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Formação de professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos autoformadores.** Jundiaí, SP: Paco, 2017.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino.** Dourados, MS: Editora UFGD, 2014.

COLLING, Ana Maria. **A cidadania da mulher brasileira: uma genealogia.** São Leopoldo: Oikos, 2021.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa.** 2ª Edição. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORDOVA, Rogério de Andrade. **Instituição, educação e autonomia: na obra de Cornelius Castoriadis.** São Paulo: Plano Editora, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 ago. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada.** Natal: EDUFRN, 2008. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor.** Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto, 1999.

GRAUPE, Mareli Eliane. **Gênero e magistério: discurso e práticas sociais.** Rio de Janeiro: Usina de Letras, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Magistério: profissão feminina? In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.) **Imagens de professor: significações do trabalho docente.** Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2ª Edição. São Paulo: contexto, 2017.

SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e realidade**, v. 20. n. 2. Jul/dez, 1995. Disponível em: https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

VOZES DISSIDENTES: (auto) biografias de homens trans e formação docente

Luciano Anchieta Benitez
Valeska Maria Fortes de Oliveira

Precisamos falar sobre vida(s) na Universidade

Por que ainda se fala tão pouco sobre transmasculinidades na educação superior? Esta é uma pergunta que nos convida a refletir sobre como as identidades de gênero não conformistas, em especial as transmasculinas, são marginalizadas nos espaços acadêmicos. Estão os educadores preparados para ouvir e incorporar as vozes de pessoas trans, que por tanto tempo foram ignoradas nos debates sobre formação docente? A formação, enquanto processo contínuo, envolve não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas também a construção de identidades, subjetividades e práticas pedagógicas que considerem as múltiplas vivências e experiências dos sujeitos. Nóvoa e Finger (1988, p. 116), acerca das histórias de vida, destacam a noção de que “ninguém forma ninguém, a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão”, indicando a necessidade de pensar a formação como um processo aberto, crítico, reflexivo e, em última análise, autoformativo.

O silêncio que ainda paira sobre as transmasculinidades no ambiente acadêmico é significativo. Este silêncio, porém, não reflete a ausência dessas identidades, mas sim os efeitos da invisibilização sistemática que corpos transmasculinos enfrentam. As questões de gênero afetam diretamente a formação de professores e psicólogos, desafiando as noções tradicionais de masculinidade e feminilidade. Quando o corpo transmasculino adentra esses espaços, ele desestabiliza as normas vigentes,

promovendo uma desconstrução das masculinidades hegemônicas. Nesse contexto, é imprescindível repensar as práticas formativas para que se tornem mais inclusivas e receptivas à diversidade de gênero.

A metodologia (auto)biográfica consolida-se como recurso para a pesquisa em educação, especialmente quando se trata de explorar questões de gênero e formação docente. Ela permite que os sujeitos envolvidos no processo educativo reflitam sobre suas próprias trajetórias, trazendo à luz suas experiências pessoais e profissionais. Ao narrar suas vivências, os professores transmasculinos podem evidenciar as barreiras e desafios que enfrentaram durante sua formação e atuação profissional. Além disso, a metodologia (auto)biográfica oferece a oportunidade de conectar as histórias individuais com questões sociais mais amplas, permitindo uma análise crítica das relações entre identidade de gênero, formação e prática docente.

A (auto)biografia se destaca por seu potencial de transformação, uma vez que permite a criação de espaços para que as vozes de grupos historicamente marginalizados sejam ouvidas e reconhecidas. No caso dos homens trans, essa metodologia proporciona uma forma de visibilidade e reconhecimento, não apenas de suas identidades, mas também de suas contribuições no campo da educação. Além disso, a (auto)biografia possibilita uma revisão das práticas pedagógicas e dos processos de formação, ao promover a reflexão sobre como as experiências de vida e as identidades influenciam a prática docente.

Ao conectar a metodologia (auto)biográfica com a formação de professores e com as transmasculinidades, ampliamos a compreensão sobre as múltiplas identidades que compõem o campo educacional. As histórias de vida desses professores trazem importantes reflexões sobre como as masculinidades não hegemônicas são construídas e vividas no ambiente escolar, questionando as normas tradicionais de gênero e promovendo uma educação mais inclusiva. Além disso, a (auto)biografia permite que essas narrativas sejam analisadas não apenas como experiências

individuais, mas como parte de um processo coletivo de construção de conhecimento, que pode contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais justas e equitativas.

Portanto, ao inserir as transmasculinidades na discussão sobre formação docente, e ao utilizar a (auto)biografia como metodologia, é possível não apenas romper com o silêncio que ainda persiste sobre esses corpos no ambiente acadêmico, mas também promover uma reflexão crítica sobre as práticas formativas, de forma a torná-las mais inclusivas e sensíveis às diversas identidades de gênero que compõem a sociedade.

A pesquisa de Santos (2020, p. 48) sobre a produção científica relacionada às transexualidades entre 1995 e 2018 destacou que, embora tenha havido um aumento nas publicações a partir de 2010, apenas 5,17% dessas pesquisas se concentravam em corpos transmasculinos. A maior parte, 94,83%, focava em mulheres trans e travestis, o que evidencia a falta de atenção dedicada às transmasculinidades no meio acadêmico. Quando o tema da educação é incluído, os estudos sobre transmasculinidades são ainda mais raros, sendo raramente discutidos em trabalhos de pós-graduação. A autora aponta que 2018 foi o ano com maior número de publicações, 103 no total e aponta para um crescimento desde 2010. (Santos, 2020a, p. 60-61).

Ribeiro (2019) realizou um levantamento de dissertações e teses em programas de pós-graduação em Educação no Rio Grande do Sul, evidenciando a carência de estudos sobre transgêneros no ensino superior. De um universo de 3.981 trabalhos, apenas 24 traziam estudos de gênero, sendo que cinco abordavam especificamente pessoas trans no contexto educacional. Além de limitados, esses estudos se concentram em grandes centros acadêmicos, o que sugere uma necessidade urgente de expandir essa discussão para outras regiões.

Notas sobre a abordagem (auto) biográfica: Repensando masculinidades na formação docente

A formação docente pode se beneficiar significativamente das teorias sobre gênero e das (auto) biografias como recursos para investigar masculinidades hegemônicas e dissidentes, com destaque para as transmasculinidades. No campo da educação, compreender o gênero como uma construção social que molda as relações de poder, conforme discutido por Butler (2016) e Connell (1995), oferece um olhar crítico sobre as masculinidades hegemônicas, frequentemente sustentadas em normas cis-heteronormativas atravessadas pela branquitude. Masculinidades hegemônicas, associadas ao masculino cisgênero branco, reforçam padrões de poder que limitam a compreensão da diversidade de gênero e perpetuam a exclusão de identidades dissidentes, como as transmasculinidades.

As discussões sobre gênero podem fundamentar a compreensão sobre as interconexões que moldam as relações humanas. Essas questões também podem ser aplicadas à formação de professores, com destaque para as reflexões sobre transgeneridade. O conceito de gênero vai além de uma categorização simples; trata-se de uma construção social que legitima e organiza as interações sociais, afetando diretamente a estrutura da sociedade e, conseqüentemente, o sistema educacional. Na formação docente, a compreensão do gênero pode fomentar práticas pedagógicas mais profícuas e que visibilizem as vivências de pessoas transgênero.

A relação entre gênero e sociedade, conforme argumenta Scott (1995), é um processo dinâmico em que as normas de gênero não apenas refletem, mas também constituem as dinâmicas sociais e políticas. Para os educadores, isso implica que a formação sobre questões de gênero possibilita uma abordagem que desafia as normas binárias e reconhece a pluralidade de identidades de gênero. A interseccionalidade, que analisa a interação entre gênero, raça, classe e outras identidades sociais, é crucial para lidar com as

múltiplas formas de opressão e privilégio que afetam as pessoas transgênero no contexto educacional.

A formação de professores, por sua vez, precisa contemplar a diversidade de gênero, incluindo as experiências de pessoas trans. As teorias de gênero, que desafiam a ideia de que o masculino e o feminino são categorias fixas, devem ser integradas ao currículo da formação docente para questionar a construção de masculinidades hegemônicas. Nesse sentido, o conceito de performatividade de gênero, conforme abordado por Butler, revela que o gênero é continuamente reproduzido e reforçado por normas sociais, mas pode ser transformado por meio de novas práticas. A inclusão de transmasculinidades no debate educacional abre oportunidades para desconstruir esses padrões e construir novas formas de masculinidade, mais fluidas e diversas.

A metodologia (auto)biográfica foi a escolha desta pesquisa, uma vez que captura essas experiências. Conforme Ferrarotti (2010) e Josso (2012) sugerem, as (auto)biografias oferecem uma abordagem subjetiva que conecta as histórias de vida dos professores com as estruturas sociais mais amplas. No caso das transmasculinidades, as narrativas (auto)biográficas revelam os desafios enfrentados por esses indivíduos ao longo de sua formação e atuação docente, e como suas experiências questionam e reconfiguram as noções tradicionais de masculinidade. Ao permitir que homens trans relatem suas próprias vivências, a (auto)biografia contribui para a compreensão das múltiplas formas de ser homem no espaço educacional, destacando a importância de reconhecer a diversidade de gênero na formação de professores.

Ao integrar as teorias de gênero e o método (auto)biográfico, a formação docente pode abordar de forma crítica as masculinidades dissidentes, promovendo uma educação mais aberta à diversidade. O desafio está em criar espaços que reconheçam as identidades de gênero não conformistas e utilizem essas vivências para enriquecer as práticas pedagógicas, tornando o ambiente educacional mais receptivo às múltiplas expressões de masculinidade e gênero.

Pesquisa em Gênero e (auto) biografias: Desafios e resistências no contexto educacional

A metodologia (auto)biográfica possibilita que os indivíduos se tornem intérpretes de si mesmos e da realidade social em que estão inseridos, reconhecendo-se como tanto produtos quanto criadores desse contexto. Ao serem analisadas, as narrativas (auto)biográficas permitem atribuir novos significados às experiências individuais, oferecendo uma oportunidade para que essas vivências sejam compreendidas e revisitadas.

Nas pesquisas (auto)biográficas, os materiais utilizados podem ser classificados em duas categorias: os primários, que consistem em relatos obtidos diretamente dos participantes, e os secundários, como documentos, cartas, fotografias e outros registros que fornecem suporte contextual. Historicamente, as pesquisas tendiam a priorizar os materiais secundários, por sua objetividade. No entanto, como aponta Ferrarotti (2010), os materiais primários, especialmente as narrativas, oferecem um entendimento mais profundo e relacional entre pesquisador e sujeito. Essa interação contribui para uma comunicação mais completa, onde o pesquisador também participa da construção do conhecimento.

A aplicação da metodologia (auto)biográfica na análise da formação de professores se destaca pela capacidade de revelar aspectos essenciais dessa trajetória. Conforme Nóvoa (1992), as histórias de vida dos professores são fundamentais para entender a construção de suas identidades profissionais. As memórias e experiências pessoais influenciam diretamente suas práticas pedagógicas, permitindo uma reflexão crítica sobre como essas vivências moldam suas ações e decisões no campo educacional. A metodologia (auto)biográfica, aplicada à educação, é um importante recurso para refletir sobre as experiências de professores, em especial aqueles que vivenciam identidades dissidentes como os transmasculinos. Ela permite que os docentes

articule suas vivências pessoais e profissionais com os contextos sociais que moldam suas identidades, promovendo um entendimento crítico das influências sociais e institucionais. O uso dessa abordagem oferece a oportunidade de reformular práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas e sensíveis à diversidade de gênero, ao mesmo tempo em que desafia as normas tradicionais e cria espaços de acolhimento e valorização das experiências trans.

Josso (2014) amplia essa perspectiva ao considerar que as narrativas (auto)biográficas são importantes recursos não apenas para a formação profissional, mas também para o desenvolvimento pessoal. Ao narrar suas experiências, os indivíduos refletem sobre suas trajetórias e atribuem novos significados às suas vivências, o que contribui para o aprendizado contínuo e para o processo de autoconhecimento. Essas narrativas também promovem o fortalecimento das relações interpessoais, ao tornarem as histórias de vida pontos de conexão e diálogo entre diferentes sujeitos.

No contexto da formação docente, a (auto)biografia permite que educadores revisitem suas histórias, compreendam suas escolhas e enfrentem as influências sociais e institucionais que moldam suas práticas. Ao compartilhar essas experiências, o processo formativo ganha uma dimensão crítica, na medida em que o professor se vê não apenas como transmissor de conhecimento, mas como participante ativo na construção e transformação de suas próprias práticas pedagógicas.

No caso de professores transmasculinos, a metodologia (auto)biográfica assume outros contornos, permitindo a expressão de identidades dissidentes em um campo tradicionalmente regido por normas cis-heteronormativas. As narrativas desses professores, ao abordarem suas trajetórias e desafios na formação, oferecem uma perspectiva única sobre como a docência pode ser atravessada por questões de gênero. Esses relatos expõem tanto as dificuldades, como a invisibilidade e marginalização, quanto às formas de resistência e reinvenção da masculinidade.

Josso (2012) destaca que o autorrelato é um processo dinâmico, no qual o sujeito se reconhece em constante transformação. Isso é

especialmente significativo no caso de professores trans, que vivem em espaços de confronto entre suas identidades de gênero e as expectativas institucionais. A (auto)biografia, nesse sentido, torna-se um espaço de afirmação, permitindo que esses professores articulem suas experiências, repensem suas práticas e fortaleçam sua presença no ambiente educacional.

Rebatismos e Reconstruções: Experiências (auto)biográficas de Professores Transmasculinos

Nesta seção, apresentamos um relato baseado na pesquisa de mestrado¹ que utilizou a abordagem (auto)biográfica para investigar a formação docente a partir das narrativas de dois professores de psicologia autoidentificados como transmasculinos: Caio e Jorge. Os relatos (auto) biográficos de homens trans, como os coautores da pesquisa aqui relatada, destacam as complexidades de suas trajetórias na formação docente. Caio, ao descrever sua escolha de nome, descreve o processo de "rebatismo" como uma aposta em sua própria vida, uma decisão que o levou a se redefinir em meio a um contexto cis-heteronormativo que o invisibilizava. Jorge, por outro lado, relata como o divórcio foi um ponto de virada que o levou a se reafirmar como homem trans, rompendo com uma identidade que, embora confortável, não era autêntica. Ambos os relatos evidenciam a relevância da experiência (auto)biográfica na formação da identidade de gênero e na luta por reconhecimento.

As narrativas de Caio e Jorge também destacam os desafios enfrentados por homens trans na docência. A invisibilidade, o isolamento e a constante necessidade de se reafirmar como competentes e legítimos em espaços cisnormativos são temas recorrentes. Caio, por exemplo, relata como foi o primeiro homem trans a colar grau com nome social em sua universidade, em 2016,

¹ BENITEZ, L. A.. **Professores-Psicólogos (Trans) Formadores: Narrativas ético-afetivas de masculinidades fora do CIS-tema.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Mestrado em Educação, 2021.

uma conquista significativa, mas que também evidencia a falta de representatividade e o caminho solitário que percorreu. Ele destaca a importância dos encontros com outros homens trans, que lhe proporcionaram um senso de pertencimento e apoio em um mundo majoritariamente cisgênero.

A formação docente, quando abordada a partir das teorias sobre gênero e do método (auto) biográfico, revela camadas profundas de construção de identidades, incluindo as masculinidades hegemônicas e dissidentes, com destaque para as transmasculinidades. A teoria de gênero, conforme Butler (2016) e Connell (1995), propõe que o gênero não é uma categoria fixa ou estática, mas uma construção social e cultural que se transforma ao longo do tempo. Essas transformações ocorrem em interação com as dinâmicas de poder, os contextos históricos e as práticas sociais. Para os educadores, a compreensão dessas construções de gênero é essencial, não apenas para refletir sobre sua própria formação, mas também para repensar práticas pedagógicas que respeitem e integrem a diversidade de identidades de gênero.

A metodologia (auto)biográfica se apresenta como uma ferramenta potente para a formação docente, permitindo que os indivíduos relatem suas experiências pessoais e profissionais de forma crítica e reflexiva. Como destaca Ferrarotti (2010), essa metodologia não apenas valida a pesquisa, mas também cria um espaço para que os sujeitos compreendam a si mesmos e suas relações com o mundo. No contexto da formação de professores, essa abordagem permite que homens trans revelem seus desafios, vivências e formas de resistência, contribuindo para uma nova compreensão das masculinidades dissidentes no ambiente educacional.

Esses relatos nos convidam a refletir sobre a necessidade de repensar a formação de professores para incluir uma visão mais ampla e crítica sobre gênero. A formação docente deve questionar as masculinidades hegemônicas e abrir espaço para masculinidades dissidentes, como as transmasculinidades, reconhecendo corpos que desafiam as normas de gênero e que

exigem visibilidade e reconhecimento. O método (auto)biográfico possibilita que essas vozes sejam ouvidas e, mais importante, que suas experiências sejam valorizadas como parte integrante do conhecimento pedagógico.

A inclusão da diversidade de gênero na formação docente vai além de uma simples questão de representatividade. Ela envolve o reconhecimento de que as identidades de gênero são múltiplas e fluídas, e que a educação deve refletir essa diversidade em suas práticas. Para os homens trans que entram no campo da docência, como Caio e Jorge, a formação acadêmica representa tanto um desafio quanto uma oportunidade de subverter as normas e construir novas narrativas de masculinidade, marcadas pela resistência e pela coragem de serem quem são, mesmo em espaços onde suas identidades ainda são marginalizadas.

O relato de Caio sobre o impacto de seu encontro com o primeiro homem trans que conheceu reflete a importância do reconhecimento e da identificação com o outro como um processo de construção da própria identidade. Da mesma forma, Jorge ressalta como mobiliza suas identidades nos espaços públicos como uma forma de disputar a vida e resistir às normativas que buscam apagá-lo. Essas narrativas exemplificam como as experiências de homens trans na formação docente desafiam as concepções tradicionais de masculinidade e abrem caminhos para uma educação mais inclusiva e transformadora.

A formação de professores que considere a diversidade de gênero, especialmente as experiências de homens trans, é fundamental para a construção de uma educação que acolha todas as identidades. Ao incorporar teorias de gênero e utilizar metodologias como a (auto)biografia, os educadores podem não apenas refletir sobre suas próprias práticas, mas também criar um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize a diversidade de seus alunos.

(Des) construindo normas de gênero na formação docente: questões para discussão

A metodologia (auto)biográfica é um recurso potente na investigação das identidades e sobre questões relacionadas à formação profissional de professores transmasculinos. Por meio do relato de suas próprias experiências, esses indivíduos tornam-se intérpretes de suas vivências e do contexto social em que estão inseridos, articulando suas trajetórias pessoais com as condições sociais e históricas que influenciam suas identidades. Esse método oferece uma abordagem enriquecedora para compreender os desafios e as oportunidades enfrentadas por aqueles que ocupam espaços de ensino e cujas trajetórias são marcadas pela diversidade de gênero.

O processo (auto)biográfico resulta em uma ampliação do autoconhecimento e na evolução pessoal e profissional dos educadores, ultrapassando a exposição superficial de acontecimentos para promover uma análise crítica e criativa das práticas pedagógicas. O método (auto)biográfico conecta histórias de vida e formação, tecendo uma narrativa que entrelaça as dimensões individuais e sociais. Ele oferece um espaço para que professores, especialmente aqueles marginalizados por suas identidades de gênero, compartilhem suas histórias, compreendam seus caminhos e transformem tanto suas práticas quanto o ambiente educacional em que atuam.

Ao utilizar a metodologia (auto)biográfica, o pesquisador trabalha com materiais primários, como entrevistas e relatos biográficos, e materiais secundários, como documentos e registros audiovisuais. Embora os materiais secundários tenham historicamente recebido maior ênfase por sua objetividade, o valor das narrativas pessoais reside justamente na subjetividade que elas trazem, permitindo uma interação complexa entre pesquisador e participante. Ferrarotti (2010) argumenta que essa subjetividade é central para a compreensão dos fenômenos sociais e das identidades em formação.

No caso de professores transmasculinos, essa metodologia revela as especificidades e complexidades de suas experiências, tanto na construção de suas identidades de gênero quanto no desenvolvimento de suas trajetórias profissionais. Nóvoa (1992) ressalta que as histórias de vida são essenciais para compreender a formação de identidades docentes, especialmente quando essas identidades desafiam as normas de gênero estabelecidas. As memórias e vivências pessoais interagem com as práticas pedagógicas, oferecendo uma oportunidade para uma reflexão crítica sobre como as influências sociais e institucionais moldam a docência.

A teoria do imaginário social de Castoriadis (1982) complementa essa análise ao sugerir que as significações sociais são construídas continuamente, e que a formação de professores transmasculinos é permeada por essas construções. Essas significações podem tanto limitar quanto abrir novas possibilidades para os docentes, que navegam entre suas identidades e as expectativas institucionais. As expectativas institucionais têm mostrado a sua face excludente. A autora Bell Hooks (2021 p. 80) ao apostar numa pedagogia da esperança, na obra “ensinando comunidade” afirma que “o pensamento excludente é importante para a manutenção do racismo e de outras formas de opressão de grupo. Sempre que usamos a lógica inclusiva “ambos/e”, estamos mais bem situados em construir comunidade.” No campo educacional, a construção de uma concepção de comunidade amorosa radicalizaria as ações e formas de viver excludentes que não constroem formas de viver melhores. Ao contrário, apostam no diferente como o incômodo, como o desassossego que precisa ser retirado do espaço, gerando estigma e preconceito. Estamos saturados de tantos diagnósticos que, num olhar e numa escuta sensível, percebemos que caminha para o juízo de valor que produz um selo binário e um preconceito. Um saber-poder de uma sociedade colonialista e excludente.

Os relatos de professores como Caio e Jorge demonstram as tensões que surgem entre suas identidades de gênero e os espaços

que ocupam na educação. Esses depoimentos revelam as dificuldades de trabalhar em instituições permeadas pela cisnormatividade, mas também apontam para as formas de resistência e reinvenção dessas identidades no ambiente acadêmico. Ao enfrentarem normas de gênero enraizadas, esses professores desafiam e reconstroem suas práticas pedagógicas, criando novos modos de engajamento com seus alunos.

A teoria dos afetos de Spinoza (2009) oferece outra perspectiva ao afirmar que os encontros — sejam físicos ou simbólicos — são cruciais para a produção de conhecimento e para a ampliação da "potência de agir" dos indivíduos. Para professores transmasculinos, como Caio e Jorge, esses encontros podem fortalecer suas práticas pedagógicas e promover uma ruptura com modelos de ensino que reproduzem normas de gênero hegemônicas. No entanto, os relatos também revelam os desafios constantes de se afirmar em ambientes educacionais onde as normas de gênero e as expectativas profissionais estão profundamente enraizadas. No campo do imaginário social, sabemos que as significações se instituem e, muitas vezes, se cristalizam em comportamentos sociais que intitulamos "estruturantes". Mas também, acreditamos nos movimentos instituintes e ruídos bons que produzimos e são produzidos num coletivo anônimo que traz outras formas de viver e de estar no mundo. Os bons encontros, inspirados em Spinoza (2009), também têm fortalecido relações e ações que apostam em outras cosmovisões e em outros espaços onde as narrativas invisibilizadas tenham seu lugar de reconhecimento e de respeito.

Portanto, a pesquisa (auto) biográfica de professores transmasculinos mas aproxima a pessoa dos seus repertórios para que possa olhá-los de frente. Assim, promove não apenas suas experiências individuais, mas também oferece uma análise crítica das estruturas sociais e educacionais que moldam suas identidades e práticas. Ao compartilhar suas histórias, esses professores ampliam a compreensão do que significa ser docente em um contexto que ainda está em processo de reconhecer e valorizar a

diversidade de gênero. Ainda, no compartilhamento, somos convidados numa escuta e observação empática, a participarmos do processo de autoconhecimento, nosso, e dos co-autores que convidamos para um processo de autoformação e pesquisa. Sem garantias de decisões, de movimentos outros. Às vezes, mais um espelho, para olhar seus movimentos e trajetórias formativas. Mas, só essa caminhada, já vale a pena, pois a pesquisa produz um movimento na pessoa e no professor.

Implicações Pedagógicas e Reflexões Finais

As discussões sobre transmasculinidades na formação docente trazem implicações profundas e necessárias para repensar o ensino e as práticas educacionais em uma sociedade que ainda se estrutura fortemente sob padrões cis-heteronormativos. A inclusão dessas questões desafia a visão binária e normativa de gênero, promovendo uma reflexão crítica sobre como a educação pode acolher, legitimar e valorizar identidades dissidentes e, ao mesmo tempo, desconstruir estigmas e violências sistêmicas. A inclusão de transmasculinidades no debate educacional questiona a rigidez da concepção binária de gênero, abrindo espaço para refletir sobre a diversidade das experiências humanas. Isso pode transformar as abordagens pedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica da diversidade. O campo do imaginário social também provoca o pensamento binário e reducionista propondo olharmos as formas de vidas que se movimentam no cotidiano, compreendendo-as como instituintes e acolhendo-as em comunidades pedagógicas amorosas e inclusivas.

Historicamente, as escolas buscam diagnósticos para crianças e jovens que se apresentam e desejam viver com outros ritmos e identificações não normativas. As discussões sobre transmasculinidades rompem com essa perspectiva, mudando o foco de "corpos errados" para a crítica dos discursos normativos que tentam controlar essas identidades. A desnaturalização de comportamentos e formas é também uma possibilidade do

imaginário e da imaginação que argumentam que todas as nossas instituições e formas de viver são criações nossas. O que criamos e não alcança mais o cotidiano e o que tem circulado nele, o que já não faz mais sentido, precisa dar passagem a outras criações, a outros comportamentos. Os processos de exclusão foram sempre parte da educação escolar e, afirmamos que com esse imaginário, só reforçamos desigualdades e preconceitos que já estão no âmbito da sociedade. A educação, seja a básica, como a universitária, se qualifica quando acolhe, quando respeita, quando ouve e traz para seu projeto pedagógico, para seu projeto formativo as diversidades e as diferenças. Com isso, cria-se um ambiente educacional mais acolhedor. Trazer questões de transmasculinidade para o debate docente implica também criar espaços de escuta ativa e acolhimento, onde essas identidades possam se expressar e compartilhar suas experiências sem medo de discriminação ou julgamento. Isso estimula práticas pedagógicas mais empáticas e comprometidas com a pluralidade de vozes e vivências.

Incorporar essas discussões desafia os docentes a transformar suas práticas, repensando interações com os alunos e criando ambientes inclusivos. Isso também exige currículos que abordem gênero e diversidade de forma transversal e crítica. Para avançar, é essencial revisar os currículos de formação docente para que as questões de gênero e sexualidade sejam tratadas de forma ampla e crítica. Essas temáticas não devem estar confinadas a disciplinas isoladas, mas perpassar toda a formação. É preciso atravessar os currículos de todas as licenciaturas que, ainda isoladas no modelo de bacharelado, têm dificuldades de introduzir nos desenhos curriculares o estudo e a discussão da docência. Mais além, precisamos de currículos atravessados de estudos de gênero e sexualidade. Mas a pergunta que se coloca é: quem forma o formador? A instituição como projetos de formação continuada para seus professores; a própria pessoa que elegeu a docência e a complexidade deste espaço formativo das novas gerações. O movimento é de autoformação. Incluindo o de heteroformação, imprescindível para uma instituição educativa que deseja ser

formadora para o tempo presente. Libertar o futuro como afirmou Nóvoa (2023), alargando suas possibilidades começa, também, pela transformação da educação com seus professores.

A formação continuada dos professores deve incluir temas emergentes como as transmasculinidades. Isso envolve tanto aspectos teóricos quanto práticos, como o desenvolvimento de metodologias pedagógicas que reconheçam e acolham a pluralidade de experiências de gênero. É importante que essa formação vá além de uma abordagem superficial e realmente capacite os docentes a lidar com a diversidade em sala de aula de maneira sensível e inclusiva.

Políticas públicas são necessárias para garantir o acesso e a permanência de pessoas trans no ensino superior, com suporte institucional e programas que promovam suas vozes e experiências nas universidades. Um desafio importante é a criação de espaços acadêmicos que permitam e incentivem a produção de conhecimento transcrito, ou seja, produzido por, com e para pessoas trans. Isso implica apoiar pesquisadores trans em suas investigações e garantir que suas experiências e perspectivas sejam valorizadas nas discussões acadêmicas e políticas educacionais.

Inspirado pelas discussões sobre performatividade de gênero e a crise das masculinidades, é necessário que a prática docente promova a liberdade de expressão de identidades e subjetividades diversas. Práticas pedagógicas libertadoras incentivam os estudantes a se reconhecerem nas suas pluralidades e a se posicionarem criticamente em relação aos discursos normativos de gênero, sexualidade e poder. A educação, ao incluir discussões sobre transmasculinidades, ganha a oportunidade de desconstruir os fundamentos que sustentam a discriminação e a exclusão de identidades dissidentes. Esse movimento exige um esforço coletivo para repensar a formação docente e as políticas educacionais, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem que respeite, valorize e acolha todas as formas de ser e existir.

O futuro da educação depende de nossa capacidade de abrir espaço para discussões que vão além do padrão, transformando as

escolas e universidades em espaços onde todas as identidades possam coexistir de maneira legítima, valorizada e plena. Isso é possível ao repensarmos as práticas, o currículo e a própria estrutura educacional, para que a diversidade seja o alicerce de um novo paradigma educacional.

Referências

- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2, 1995, p. 185-206.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/São Paulo: UFRN/Paulus, 2010, pp. 31 - 57.
- HOOKS, bell.. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.
- JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan. / abr. 2012.
- JOSSO, Marie-Christine. Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. **Revista Mexicana de investigación educativa, Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías**. Mexico, Número 62, p. 104-120, Volumen XIX, sept 2014. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01>.
- NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António. **Professores: Libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos, 2023.
- RIBEIRO, Izaque Machado. **Cidadanias Precárias: Sujeitos Trans e Educação**. 2019. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.
- SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos. **Vivências transmasculinas em espaços educacionais de nível superior do Sul do Brasil e a multiplicidade espacial**. 2020. 283 f. Tese (Doutorado em Geografia - Área de Concentração: Gestão do Território: Sociedade e Natureza) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2020
- SCOTT, Joan. Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.
- SPINOZA, Baruch. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

IMAGINÁRIOS, FORMAÇÃO E POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Andréa Becker Narvaes
Izabel Espindola Barbosa
Tânia Micheline Miorando
Valeska Fortes de Oliveira

Introdução

Aceitamos e trazemos para este desafio o bilro do nosso Grupo, com as linhas e cores que viemos compondo a pesquisa, como artesãs da formação de professores, no movimento de composição deste grande bordado. Este texto foi uma apresentação da pesquisa ao V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil em 2024¹. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), traz problematizações, alguns resultados e muitas reflexões, que serão compartilhadas a partir do tema das políticas públicas de formação de professores, na perspectiva do imaginário social (Castoriadis, 1982), nosso campo teórico.

A imagem me remetia ao sul extremo, o sul do Sul, lá onde pampa e gaúcho, como mitos ou como realidade, são comuns a Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina. Era, portanto, além de uma reação ao estereótipo e seu peso, a reafirmação do antigo vínculo com os países vizinhos e a definição de um marco-zero simbólico das nossas contrapartidas “frias” às características do que se convencionou chamar de “brasilidade” (Ramil, 2004, p. 21).

¹ O V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil ocorreu em maio de 2024, na cidade de Fortaleza (CE). Devido às ocorrências climáticas no Rio Grande do Sul, não foi possível comparecer ao evento; em solidariedade aos participantes do Rio Grande do Sul, os organizadores decidiram publicar o texto na íntegra nos Anais do Evento em fevereiro de 2025, momento em que este livro já estava organizado.

Iniciamos em 2019 com a pesquisa documental das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, Matemática, Física, Biologia e Química, das Instituições de Ensino Superior (IES), Universidades e Institutos Federais do sul, com a curiosidade coletiva e questões acerca das interpretações da Resolução N^o 02/2015 (Brasil, 2015) na formação inicial de professores. Fomos surpreendidas por dois fatos sociais no final de 2019 e início de 2020: A Resolução N^o 02/2019 (Brasil, 2019), que trazia outras concepções e outros imaginários no e para a educação no país, na ideia de implementar a BNCC, no momento em que muitas IES, ainda implementavam ou interpretavam a Resolução anterior.

Nesse movimento, percebemos nossas entidades e associações representativas recomendando a resistência e a manutenção da Resolução N^o 02/2015 (Brasil, 2015). Tensões entre imaginários, entre interpretações num país dividido por concepções conservadoras e fascistas. Como pesquisadoras formadoras nas IES e, compondo uma investigação em rede, nos debruçamos de forma remota, pelo segundo acontecimento em março de 2020, a pandemia da covid-19, onde ampliamos os encontros *on-line*, para colegas do grupo que estavam em instituições mais distantes, levando o debate e trazendo outras questões.

Esse estado de isolamento e de trabalho intenso de forma remota também dificultou nosso diálogo com muitos coordenadores de cursos que não respondiam nosso convite, mas seguimos refletindo com as possibilidades que tínhamos e, assim, chegamos no último ano da pesquisa, decidindo delimitar nosso estudo, com a realização de rodas de conversas, tendo o curso de Licenciatura em Pedagogia como o foco comum.

Nosso texto traz na introdução uma história sintetizada da pesquisa até o momento presente, nossas referências teóricas com quem temos dialogado, assim como nossas escolhas metodológicas, anunciando alguns dos resultados construídos até este ano. Anunciamos, na reunião anual da ANPED, realizada em Manaus, um acréscimo pela abordagem dos ciclos de políticas com o foco nas práticas, relatadas nas rodas de conversas por

professoras(es) em formação inicial. Esse é um diálogo que como um bordado será composto por outras cores e linhas de colegas de outros grupos.

Aporte teórico-metodológico

Como área de conhecimento, as Políticas Públicas abrangem diversas outras áreas, o que Souza (2006, p. 7) chama de comportar vários “olhares”, mesmo sendo alocada na subárea da Ciência Política. Na percepção de construção das políticas públicas como ação do governo, reconhecendo que outros agentes também proponham, sejam movimentos sociais ou grupos de interesse, o papel dos governos ainda é essencial.

Mesmo com parte da literatura considerando uma diminuição com a globalização, o governo é o agente chave no ciclo de políticas públicas (Souza, 2006). Há alguns governos, especialmente no último septênio, a globalização acarretou um abandono dos propósitos das Políticas Públicas sociais e educativas em detrimento do poderio econômico neoliberal. A competitividade econômica é utilizada como justificativa para as concepções defendidas para valorizar a economia de grupos de interesse, mesmo quando se propõe novas formas de gerir um Estado.

A busca por eficácia em índices (PISA, IDEB, etc.) apoiados por estes grupos privados para medir a “qualidade” do currículo - diga-se um conjunto de técnicas e habilidades pré-estabelecidas - encontra barreiras entre os professores, especificamente, as organizações sindicais. Assim, também é promovido um movimento de enfraquecimento organizacional e desestruturação da profissão.

Além de cortes nos orçamentos da educação, salários defasados e alta carga horária do professor, a formação dos futuros docentes é apontada como chave nesta reforma. A utilização de formação pedagógica para não licenciados é uma importante modalidade, porém o sucateamento, a rapidez do curso e o enxugamento de conteúdos didáticos tendem a diminuir a qualidade da formação.

Na concepção teórico metodológica do ciclo de políticas, as políticas educacionais são tratadas como um processo complexo em movimento e multidimensional. Na abordagem, o ciclo é contínuo formado por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Cada contexto possui arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve-se em disputas e embates. Mainardes (2006) traz as ideias centrais da abordagem e explica que o contexto da influência envolve as disputas entre os grupos de interesse. A forma como comunicam (discurso) afeta o contexto de produção, não de forma evidente. No contexto da produção dos textos da política, ela não se resume ao texto oficial, nem a uma avaliação dos resultados alcançados por índices. Trata-se de sempre levar em conta os diversos atores que participam da sua formulação, no nível macro, bem como das tensões e contradições entre eles.

ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Stephen J. Ball (2001) e Mainardes (2006)

Dessa forma, vemos o texto da Resolução Nº 02/2015 (Brasil, 2015), como um resultado da negociação de forças entre grupos, organizações e movimentos progressistas e alguns outros mais conservadores. Como já afirmamos em outras publicações, o texto

do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais ao proclamarem o princípio da diversidade como um dos princípios formativos da docência contribui para um avanço do repertório dos saberes que são considerados necessários à formação do(a) professor(a).

Pautar o conhecimento e o reconhecimento da diversidade de gênero, sexual, étnico racial, religiosa, geracional, etc, pode ser pensado como um avanço político no campo da formação de professores e no desenho curricular das licenciaturas, visto que, tal temática da diversidade sociocultural, reivindicada pelos movimentos sociais, participa, pela primeira vez e com ênfase, no texto desse tipo de normativa. Mas também porque a ênfase na valorização e no respeito à diversidade como elemento formativo da docência, reforça a concepção mais ampla da profissão professor, não apenas como o profissional ensinante de conteúdos, mas como o educador formador de novos sujeitos sociais.

A presença de outros sujeitos na academia tem provocado um redirecionamento, senão um tensionamento, das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, especialmente na necessidade de superação de métodos universalizantes e únicos de pesquisar e de ser pesquisador/a, modos únicos de produção de conhecimento (Machado; Souza, 2023, p. 21).

E, o contexto da prática, é o campo onde as consequências aparecem, pela interpretação ou recriação da política pública a partir dos “entendimentos” do texto escrito. Na sala de aula é que as experiências junto a tais interpretações podem promover mudanças. O que faz com que o ciclo de políticas tenha o contexto de efeitos/resultados e o contexto de estratégias políticas a serem criadas. Entretanto, Mainardes (2006, p. 60) destaca que o essencial a respeito desses dois contextos “é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa”.

Resultados e Discussões

A discussão era promissora, afinal a lei propôs diferentes entendimentos sobre a formação de professores. Após tensionamentos políticos eleitorais no governo federal, algumas IES também fervilhavam com o não cumprimento da vontade democrática na eleição de reitores, com alguns sendo indicados sem a maioria dos votos de suas instituições. Utilizando a metáfora de Raimunda Machado e Soraia Souza (2023, p. 4), sabíamos que o mar estava agitado, mas ao nos aproximar do “Cais (lugar da pesquisa) e iniciamos o plano de nossa navegação, vimos que nossa carta apontava a ocorrência de tormentas, imensas ondas que tornaram nossa travessia mais difícil, agitada. Estamos nos referindo à pandemia”.

A partir do final do ano de 2019, a população mundial passou a sofrer alterações no modo de viver, estabelecendo novos protocolos de comportamento em sociedade, na tentativa de evitar a covid-19, uma doença desconhecida e altamente contagiosa e que, inicialmente, o único recurso que se conhecia para prevenção era a adoção de uma série de medidas de higiene e o distanciamento social (espaço físico). Durante os anos de 2020 e 2021, o novo coronavírus provocou a suspensão das nossas vidas em sociedade e dos modos de sociabilidade física e aprendizagem compulsória de atualização de nossas vidas em função do contexto pandêmico (Machado; Souza, 2023, p. 4).

Sob essa tormenta, as poucas respostas de coordenadores que vieram de forma virtual até 2021 traziam questões como divisão de percepção sobre conhecimentos, dividindo-os, binariamente, encaixotados em disciplinas “específicas” e “pedagógicas”. Então, buscou-se estudantes por meio de encontros, ainda de forma virtual. Uma das problemáticas é que a legislação estava sendo discutida pelas instituições quando uma nova se sobrepôs, paralisando as discussões para reinterpretar as diretrizes válidas. Algumas das instituições analisadas resistiram porque ainda estavam implementando a Resolução Nº 02/2015 (Brasil, 2015) e

ainda não haviam formado nenhuma turma nestas orientações, com dificuldades de compreensão e obstáculos nas próprias concepções de diversidades dos formadores atuantes nas IES.

O distanciamento entre as instituições, algumas multicampi, também exigiu uma adequação de tempo e estratégias metodológicas, aqui, no caso, o ciclo de políticas. O ciclo de política possibilita uma completude com outras formas de análise, como textos decoloniais para embasar a diversidade, especificamente, as brasilidades nos conhecimentos sobre gênero e etnia.

Também, encontramos por pesquisas que foram desdobramentos desta, a voz de acadêmicas(os) do curso de Pedagogia sinalizando a necessidade de aprofundamento das questões provocadas nas diretrizes da Resolução Nº 02/2015 (Brasil, 2015) com relação ao trabalho nas escolas. O desafio foi colocado e, na defesa de um trabalho de conclusão de curso de Graduação (TCC), na sua apresentação, contamos com a participação das gestoras, coordenadoras dos cursos diurno e noturno de Pedagogia, da nossa Instituição, sobre as expectativas das(os) acadêmicas sobre o trabalho que abarcava as diversidades com as comunidades escolares.

Considerações finais

Ao submetermos trabalhos sobre nossa pesquisa que consolida uma rede de pesquisadoras e Instituições de Ensino Superior no sul do país a eventos nacionais e internacionais, fomos questionados sobre muitas demandas acerca das políticas de formação na perspectiva das diversidades e sobre os desafios que ainda temos. Por isso, estendemos a continuidade da pesquisa, tendo no cenário do país poucos grupos transcrevendo suas orientações sobre políticas nacionais.

Por ora, a escuta aos sujeitos do curso de Pedagogia dá relevância à formação, com a centralidade no contexto das práticas na busca de captar os sentidos construídos a respeito do lugar da diversidade na formação dos educadores. Compreendemos que,

desta forma, sinalizamos a entrada na escola pela Educação Infantil e Anos Iniciais com os temas que quebram o silenciamento sobre temas que urgem serem trazidos à pauta, em nossas comunidades.

O que foi observado até o momento, é que as discussões sobre a diversidade nos cursos de formação de professores, incentivada pela Resolução Nº 02/2015 (Brasil, 2015), embora germinais, não arrefeceram, ao contrário, permaneceram e deram frutos, mesmo que a normativa em vigência tenha omitido qualquer incentivo ao tema. Sabemos que o fortalecimento na argumentação que os professores da Rede Básica levam às escolas é imprescindível e tanto mais encorajador quando acontece durante a formação inicial e robustescida na formação continuada.

Consideramos que a Resolução Nº 02/2015 (Brasil, 2015) gerou efeitos positivos em relação à conquista de espaço para a temática da diversidade nos contextos de formação de professores, mesmo que o texto tenha sido suprimido com a publicação da Resolução Nº 02/2019 (Brasil, 2019), o que foi conquistado permaneceu nos currículos. Tendo iniciado as discussões, já não é mais tão fácil apenas querer apagar o que foi feito. Estamos em revisão das Diretrizes e na defesa de que o que foi conquistado se mantenha em discussão e estudo.

Como as dinâmicas sociais são feitas de fluxos e refluxos, embora constatado o avanço e a valorização dos saberes sobre a diversidade na formação de professores, também é possível perceber que grupos e movimentos conservadores se organizam para desqualificar esse avanço. Infelizmente, estão em espaços estratégicos e somente a participação efetiva da comunidade e as representações consolidadas poderão buscar mudanças na reescrita dessas orientações. E, para isso, o trabalho feito na formação precisará acreditar na luta que consolida pela democratização na Educação.

Referências

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em 28 mar. 2023.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> . Acesso em 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta. **Documento Referência para a Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024**. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf> . Acesso em 14 nov. 2023.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. 3 ed. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. SOUZA, Soraia Lima Ribeiro de. A Travessia do SER: navegando por modos outros de fazer pesquisa **Interritórios** Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL V.9 N.18: e258798 [2023] Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos “outros”, práxis “outras”. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/258798/44376>. Acesso em 10 out. 2023.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXytCQHCFyhsJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 set. 2020.

RAMIL, Vitor. **A Estética do Frio**. Pelotas: Satolep Livros, 2004. Disponível em: <https://www.vitorramil.com.br/d/Vitor%20Ramil%20-%20A%20estetica%20do%20frio.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

AUTORAS E AUTORES

Adrielle Machado Rodrigues: Licenciada em Letras; Mestre em Educação, Universidade Federal de Santa Maria; (UFSM); Técnica em Assuntos Educacionais, UFSM, RS. adrielle.rodrigues@ufsm.br

Andréa Becker Narvaes: Licenciada e bacharel em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Professora do curso de Licenciatura em Ciências Humanas Licenciatura e do Programa de Pós - Graduação em Ciências Humanas na Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Campus São Borja, RS. andreanarvaes@unipampa.edu.br

Andrisa Kemel Zanella: Bacharel em Artes Cênicas, Licenciada em Pedagogia; Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas; Professora Adjunta dos cursos de Dança Licenciatura e Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, Pelotas, RS, Brasil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM). andrisa.kemel@ufpel.edu.br

Camila Borges dos Santos: Atriz-Professora. Bacharel em Artes Cênicas - Interpretação Teatral - Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Professora no Departamento de Artes Cênicas – UFSM. Professora nos Cursos de Pedagogia e Educação Especial EAD/UAB. camila.borges@ufsm.br

Cândice Moura Lorenzoni: Licenciada em Artes Cênicas; Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria; Professora

Adjunta no Departamento de Artes Cênicas/Centro de Artes e Letras/UFSM, RS. candice.moura@ufsm.br

Carmem Silvia Rodrigues Pereira: Licenciada em Letras. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Silveira - Tupancireta, RS, pereiracarmemsilvia@gmail.com

Caroline Ferreira Bresolin: Pedagoga, Mestre em Educação, Universidade Federal de Santa Maria; Professora da Rede Municipal de Santa Maria, caroline.brezolin@prof.'santamaria.rs.gov.br

Eliane Quincozes Porto: Pedagoga, Educadora Especial; Doutora, Universidade Franciscana (UFN); Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), RS. eliane.porto@iffarroupilha.edu.br

Eliane Teresinha Sousa: Pedagoga, Mestre em Educação Profissional @Profept, membro (MAGMA); Professora do AEE na E.E.E.F. David Barcelos; Supervisora Escolar no I.E.E. João Neves da Fontoura; biologaeliane@yahoo.com.br

Gabriella Eldereti Machado: Licenciada em Química, Pedagoga, Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora da Rede Municipal de Nova Palma/RS e Pedagoga do CRAS do Município de Novo Cabrais/RS. gabriellaeldereti@gmail.com

Ionice da Silva Debus: Pedagoga, Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM; Professora na Rede Municipal de Santa Maria, ionice.debus@prof.santamaria.rs.gov.br

Izabel Espindola Barbosa: Tecnóloga em Marketing, Mestre em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, FURG; Técnica

Administrativa em Educação, Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia Farroupilha, IFFar campus São Borja.
espindolabarbosa.izabel@gmail.com

Luciano Anchieta Benitez: Licenciado em Filosofia, Bacharel em
Psicologia, Mestre em Educação, Universidade Federal de Santa
Maria; Técnico em Assuntos Educacionais, UFSM, RS.
luciano.a.benitez@ufsm.br

Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto: Licenciada em Pedagogia,
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(Unisinos); Professora Titular no Departamento de Ensino, da
Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Pelotas
(UFPel); Líder no CNPq do Grupo de Estudos e Pesquisa em
Estágio e Formação de Professores (Gepefop) profgra@gmail.com

Mário Lúcio Bonotto Rodrigues: Bacharel em Comunicação
Visual, Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM); Professor do Departamento de Desenho Industrial,
Universidade Federal de Santa Maria, RS. maucioflf@gmail.com

Monique da Silva: Pedagoga, Doutora em Educação,
Universidade Federal de Santa Maria, UFSM; Professora do
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha,
IFFar, Campus Frederico Westphalen. monique.silva@iffarrou
pilha.edu.br

Silvania Regina Pellenz Irgang: Pedagoga, Mestre em Educação,
Universidade Federal de Santa Maria; Professora, Universidade
Federal da Fronteira Sul, UFFS, campus Erechim, RS.
regina.uffs@gmail.com

Tânia Micheline Miorando: Educadora Especial pela
Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Educação,
Universidade Federal de Santa Maria; Professora Adjunta no

Departamento de Educação Especial/Centro de Educação/UFSM e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Vice líder no CNPq do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) tania.miorando@ufsm.br

Valeska Maria Fortes de Oliveira: Pedagoga, Universidade Federal de Santa Maria; Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Pós-doutorado em Ciências da Educação pela UBA, Argentina. Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Líder no CNPq do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). vfortesdeoliveira@gmail.com

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos: Pedagoga, Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria; Pedagoga da Base Aérea de Santa Maria. nessavasconcellos@gmail.com

Vantoir Roberto Brancher: Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM; Professor do Instituto Federal Farroupilha, Professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) @Profept, Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores(@MAGMA) , Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia EAD. vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

Existimos e Resistimos referenciados em tempos que são chrónos e kairós. Vivências e Escrevivências (com a licença de Conceição Evaristo) no encontro entre os campos do Imaginário Social e das narrativas autobiográficas. Na criação de um presente que olha para trás refletindo sobre seus trajetos individuais e coletivos, uma sensação: sempre fomos um coletivo, ou talvez ainda melhor, só existimos e resistimos porque nos importamos uns com os outros.

Valeska Fortes de Oliveira

Coordenadora do GEPEIS/UFSM/CE

