



Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Clara Maria Miranda de Sousa
(Organizadores)

TRAVESSIAS EM PESQUISA-FORMAÇÃO

EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS
E DIÁLOGOS



Editora
EDUCUIDAR

**TRAVESSIAS EM
PESQUISA-FORMAÇÃO**
**EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS
E DIÁLOGOS**



Editora
EDUCUIDAR



Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Clara Maria Miranda de Sousa
(Organizadores)

TRAVESSIAS EM PESQUISA-FORMAÇÃO

EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E DIÁLOGOS



LEPPF

Laboratório de Estudos e Práticas em Pesquisa - Formação

APOIO:



Editora
EDUCUIDAR
Juazeiro - BA
2025



A Editora Educuidar segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-CompartilhaIgual 4.0 Internacional
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

EDITORES DA EDITORA EDUCUIDAR:

Profa. Ms. Clara Maria Miranda de Sousa

Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro



REVISÃO:

Os autores

CAPA:

Gerada por ferramenta do Canva IA

DIAGRAMAÇÃO:

Clara Maria Miranda de Sousa



<https://doi.org/10.65950/editoraeducuidar.tpf2025>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Travessias em pesquisa-formação: experiências, memórias e diálogos / Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Clara Maria Miranda de Sousa (organizadores). Juazeiro, BA : Editora Educuidar, 2025.

Vários autores.

Bibliografia ISBN 978-65-983361-5-8

1. Diálogo 2. Educação 3. Experiências 4. Memórias 5. Narrativa
6. Pesquisa 7. Professores - Formação I. Ribeiro, Marcelo Silva de
Souza. II. Sousa, Clara Maria Miranda de.

25-305120.0120.0-6

CDD 370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa : Educação 370.72

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Alexssandro Machado

Ms. Antoneide Santos Almeida Silva (UNEB)

Dr^a. Aurilene Rodrigues Lima (UNEB)

Dr^a. Dinani Gomes Amorim (UNEB/FACAPE)

Dr^a. Edonilce da Rocha Barros (UNEB)

Dr^a. Erika Höfling Epiphanio (Univasf)

Dr. Liércio Pinheiro de Araújo (UNCISAL)

Dr. Roberto Sidnei Macedo (UFBA)

Dr^a. Silvia Lúcia Lopes Benevides (UNEB)

Dr^a. Virgínia de Oliveira Alves Passos (Univasf)

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo
e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar.*

Paulo Freire

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Clara Maria Miranda de Sousa

13

NARRAR A ESCOLA NA PANDEMIA: MEMÓRIAS EDUCATIVAS NAS VOZES DE EDUCADORES E ESTUDANTES

Layta Sena Ribeiro

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

18

(EN)CRUZILHADAS COM A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES PELA CIÊNCIA

Adelson Silva da Costa

47

O CAMINHO DA HERMENÊUTICA POTENCIALIZA O JOGO DIALÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Conceição Nascimento Marques

Cidicléia Gomes da Silva Santos

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

65

A ARTE COMO JOGO E DIÁLOGO EM GADAMER E O INDIVIDUALISMO NARCÍSICO NO SÉCULO XXI: REFLEXÕES SOBRE SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Marcus Alves de Santana

74

**O PROCESSO DE (FORM)AÇÃO DO SER
PROFESSOR APÓS A EXPERIÊNCIA COM O
TRABALHO DE CONCLUSÃO DO FUNDAMENTAL:
MEMÓRIAS DO PERCURSO** **100**

Joana Dark Amorim Souza e Castro

**PESQUISA-FORMAÇÃO NAS SÉRIES FINAIS
EM TEMPOS DE FAKE NEWS** **127**

Lucinalva de Almeida Silva

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

**PESQUISA-FORMAÇÃO COM GESTORES DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO: UMA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA** **142**

Vanessa Lemos Duarte de Castro Gama

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

**PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSIGNIFICANDO SABERES
DOCENTES NO CONTEXTO DE PESQUISA-FORMAÇÃO** **157**

Iolanda Barreto de Santana

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

**EDUCUIDAR: UM CONCEITO ABERTO E EM MOVIMENTO
EM UMA PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL** **176**

Clara Maria Miranda de Sousa

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

APRESENTAÇÃO

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Clara Maria Miranda de Sousa

Este livro nasce como mais um fruto do Laboratório de Estudos e Práticas em Pesquisa-Formação (LEPPF), um espaço coletivo de produção, invenção e reflexão sobre modos outros de pesquisar e formar. A presente obra não é apenas um registro acadêmico, mas também um convite: convite ao diálogo, ao encontro, à partilha de saberes e sabores que atravessam as experiências de pesquisa.

Cada texto aqui reunido carrega a marca da implicação, do envolvimento de pesquisadores e pesquisadoras com os fenômenos investigados. Não se trata de observações distantes, mas de vivências que, narradas, recriam sentidos e nos transformam. Ao narrar, narramo-nos também, e nesse processo nos encontramos, nos formamos e nos reinventamos.

Criado em 2019, o LEPPF reuniu inicialmente docentes e discentes da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade de Pernambuco (UPE) e do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão). Aos poucos, os encontros, muitas vezes marcados por rodas de conversa, reuniões abertas e oficinas, foram tecendo uma rede de pesquisadores interessados em experimentar o pesquisar-implicado.

14 *Apresentação*

Desde o início, o Laboratório buscou consolidar projetos existentes e abrir espaço para novos percursos investigativos. O diálogo com o Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação (FORMAC-CE – UFBA) fortaleceu epistemologicamente o LEPPF, inserindo-o em uma tradição crítica e inventiva de pensar currículo, formação e pesquisa.

O LEPPF afirma-se como um espaço em que o conhecimento não se produz de forma isolada, mas em travessias. O processo de pesquisa, aqui, é compreendido como diálogo: entre sujeitos, entre tempos, entre histórias. Narrar é sempre narrar para alguém; é encontro entre quem conta e quem escuta.

Por isso, a dimensão narrativa ocupa lugar central nas pesquisas desenvolvidas no laboratório. Narrar não é apenas relatar, mas transformar; é ser atravessado pelo outro e também se perceber em metamorfose. O ato de contar histórias constitui, ao mesmo tempo, a formação de quem conta e de quem escuta.

Assim, no LEPPF, pesquisar é criar, é inventar, é abrir caminhos para novas formas de habitar o mundo. O diálogo constante — ainda que nem sempre assíduo como gostaríamos — é a marca de uma travessia. Na ponte que atravessamos, somos também atravessados. Os passos dados coletivamente carregam a incerteza do porvir, mas também a potência de novas compreensões. É nesse jogo, feito de riscos e de descobertas, que vamos nos formando e formando outros.

Nessas travessias de pesquisar se formando, nos deparamos com o desconhecido, que muitas vezes tende a nos amedrontar, pois articular estudos que levem a implicação do pesquisador com os sujeitos exige preparo não somente técnico, mas especialmente humano. As pesquisas que por aqui encontrarás, tem em suas marcas a coragem, em enfrentar o desconhecido, se oportunizar a ver outros lugares, a ter outras paradas e novos modos de perceber sobre os fenômenos investigados.

Este livro reúne reflexões plurais, todas atravessadas pelo espírito do LEPPF. Os capítulos aqui apresentados são frutos das pesquisas, vivências e diálogos que o laboratório vem cultivando desde sua criação.

O capítulo primeiro, “Narrar a escola na pandemia: memórias educativas nas vozes de educadores e estudantes”, por Layta Sena Ribeiro e Marcelo Ribeiro, apresenta um olhar sensível sobre experiências formativas, destacando a implicação do pesquisador no processo investigativo. O capítulo ressalta como a pesquisa se torna espaço de invenção e transformação, em que narrar também é se formar e formar outros.

O capítulo seguinte, “(En)cruzilhadas com a educação científica na escola pública: experiências de professores e estudantes pela ciência”, por Adelson Silva da Costa, propõe uma reflexão sobre práticas pedagógicas situadas no contexto do Sertão, articulando experiências educativas que emergem das realidades locais. O texto valoriza a educação como processo enraizado no território e na cultura, evidenciando sua potência de transformação social.

Em “O caminho da hermenêutica potencializa o jogo dialógico na educação básica”, por Maria da Conceição Nascimento Marques, Cidicléia Gomes da Silva Santose Marcelo Silva de Souza Ribeir, discute-se o papel da hermenêutica como possibilidade de potencializar o jogo dialógico na educação básica. O capítulo enfatiza como a escuta, a interpretação e a abertura ao diálogo permitem construir práticas pedagógicas mais democráticas e participativas.

Marcus Alves de Santana escreve o quarto capítulo, “A arte como jogo e diálogo em Gadamer e o individualismo narcísico no século XXI: reflexões sobre seus impactos na educação”, onde analisa, a partir de Gadamer, a concepção da arte como jogo e diálogo, relacionando-a ao individualismo narcísico do século XXI. O texto evidencia os impactos desse fenômeno na educação con-

16 Apresentação

temporânea e aponta caminhos para práticas pedagógicas que resgatem o caráter coletivo e crítico da aprendizagem.

No capítulo “Dos sabores experienciados no processo de (for)mação do ser professora: memórias do percurso, Joana Dark Amorim Souza e Castro, apresenta um estudo auto)biográfico, no qual a autora revisita suas memórias no processo de constituição do ser professora. O capítulo destaca os “sabores experienciados” no percurso formativo, revelando como experiências pessoais e profissionais se entrelaçam na construção da identidade docente.

Em “Pesquisa-formação nas séries finais em tempos de Fake News”, Lucinalva de Almeida Silva e Marcelo Ribeiro abordam os desafios das séries finais do Ensino Fundamental em tempos de desinformação, destacando a importância da pesquisa-formação como possibilidade de criar estratégias educativas críticas diante das fake news. A autora evidencia como o diálogo e a reflexão coletiva se tornam ferramentas de resistência e de construção de saberes mais sólidos e responsáveis.

No capítulo sete, Vanessa Lemos Duarte de Castro Gama, a atenção se volta para os gestores da rede pública de ensino, trazendo à tona o papel estratégico da gestão escolar no fortalecimento de práticas inclusivas. O capítulo ressalta como a pesquisa-formação possibilita a esses sujeitos reconhecer e ressignificar seus modos de gerir, reforçando a centralidade do diálogo e da corresponsabilidade na construção de uma escola democrática.

No penúltimo capítulo, Iolanda Barreto de Santana e Marcelo Ribeiro focalizam os processos formativos de professores da Educação Infantil, ressaltando a potência das narrativas para ressignificar saberes e práticas pedagógicas. Ao valorizar memórias e experiências, o texto revela a docência como lugar de contínua (trans)formação, onde cuidar e educar se entrelaçam no cotidiano da escola.

Por fim, o capítulo “Educuidar: um conceito aberto e em movi-

mento em uma pesquisa-formação com professoras da Educação Infantil”, de Clara Maria Miranda de Sousa e Marcelo Silva de Souza Ribeiro apresenta a experiência da construção do conceito “Educuidar” na prática da escuta, do diálogo, da atenção e disposição ao processo de tomada de consciência e de atitudes. É construído um entrelaçamento das dimensões de educar e cuidar em uma pesquisa-formação com professoras da Educação Infantil. É um texto que aborda por via da perspectiva multirreferencial o cruzamento de educação e cuidado como centralidade de práticas com sentido e emancipatórias.

Conjuntamente, esses capítulos reafirmam a pesquisa-formação como prática viva, que atravessa contextos diversos — da gestão escolar às salas da Educação Infantil, das narrativas docentes às críticas sociais contemporâneas —, sempre com o compromisso de promover diálogo, reflexão e transformação. Assim, este e-book se constitui como registro e, ao mesmo tempo, como travessia em aberto. Os capítulos que aqui se encontram não encerram percursos, mas convidam a novas caminhadas, encontros e diálogos. Cada texto é, em si, uma ponte lançada entre experiências, sujeitos e tempos, reiterando que pesquisar e formar não se separam, antes se entrelaçam no ato de narrar e ser narrado.

Que estas páginas possam inspirar novas práticas, provocar reflexões e abrir possibilidades de habitar o mundo de maneira mais crítica, sensível e solidária. Afinal, como nos ensina a própria experiência do LEPPF, **pesquisar é também viver, e viver é sempre travessia.**

NARRAR A ESCOLA NA PANDEMIA: MEMÓRIAS EDUCATIVAS NAS VOZES DE EDUCADORES E ESTUDANTES

Layta Sena Ribeiro

laytasena@gmail.com

Mestra em Psicologia

Uninassau Petrolina

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

mrribeiro27@gmail.com

Pós doutor em Educação

Universidade Federal do Vale do São Francisco

A escola é potente para desnudar concepções educacionais e representar um lugar de construção da cidadania e, para tanto, o aprendizado deve garantir a conscientização da importância insubstituível da autoria existencial, em que a reflexão e a ação estejam associadas a possibilidade questionadora e inventiva de se relacionar com o mundo.



RESUMO

Este trabalho parte da autobiografia e de memórias escolares de professores e estudantes, para vislumbrar noções construídas sobre o campo da saúde mental. A entrevista narrativa foi utilizada como dispositivo metodológico, em um arranjo inventivo dentro do campo da pesquisa-formação. A investigação foi realizada em uma escola pública durante o período pandêmico, em encontros remotos, nos quais os participantes compartilharam suas experiências escolares, seus afetos e desafios. A análise das narrativas revelou que as memórias afetivas relacionadas à infância, às amizades, ao brincar e ao reconhecimento simbólico do espaço escolar como um lugar foram fundamentais na constituição da identidade e do autoconceito dos sujeitos. Também emergiram críticas ao modelo escolar autoritário, à rigidez curricular e às violências simbólicas experienciadas, especialmente ligadas ao racismo e ao bullying. Ao promover uma escuta sensível, reflexiva e coletiva, o estudo reforça o papel transformador da escola quando pautada na escuta, no afeto e no reconhecimento da experiência vivida como fonte legítima de saber.

Palavras-chave: Escola. Pesquisa-formação. Saúde mental.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido alvo de várias práticas de pesquisa no âmbito interventivo, aqui situa-se a pesquisa-formação como método que auxilia modos de um fazer pedagógico mais ativo e reflexivo, já que representa um salto qualitativo nas formas de pensar a investigação e a formação mais tradicionais (Longarezi; Silva, 2014).

As principais marcas da pesquisa-formação envolvem o compromisso com a participação efetiva dos professores no processo dessa formação, visto que esta reivindica a colaboração entre os atores da pesquisa e a emulação de problemáticas cotidianas nas discussões, a fim de potencializar esses saberes a partir do acú-

mulo teórico que as ciências educacionais ofertam (Longarezi; Silva, 2014).

Apesar das proposições supracitadas serem um discurso comum entre as pesquisas no campo da educação, muitas deles investigam à luz das hierarquias sociais, que põem a margem o professor, que na condição de técnico que opera os saberes, está em desvantagem em relação ao lugar do especialista, com quem ele deve aprender. O que na concepção dos autores desse trabalho favorece processos alienantes na formação, visto que os saberes tácitos da experiência podem desvelar ideologias dominantes, e para além disso modos criativos e combativos para a sua superação.

Nesse sentido, a partir da experiência de construção de uma pesquisa de mestrado, que foi atravessada de forma inesperada pela pandemia da Covid-19, foi necessário recriar estratégias para dar seguimento a investigação, já em andamento, diante das imprevisibilidades vividas nesse período que requeria distanciamento social e, por conseguinte, do chão da pesquisa.

Tendo em vista o convite para participação desse compêndio de pesquisas e “inventices”, produzidos no seio do Laboratório de Estudos e Práticas em Pesquisa-Formação (LEPPF), delimitou-se um recorte que traz a entrevista narrativa como horizonte orientador das discussões aqui empregadas.

A pretensão desse estudo foi oferecer uma formação em saúde mental a membros da comunidade escolar de uma escola pública em Juazeiro-BA, promovendo debates sobre práticas e temas relacionados à proteção e aos riscos à saúde. Além disso, buscou-se identificar quais noções os participantes tinham sobre a saúde mental e investigar a dinâmica relacional estabelecida nos encontros periódicos, a partir das relações entre os adolescentes, a visão dos atores da pesquisa sobre a participação nas atividades escolares e as relações entre professores e alunos. Os encontros que iniciaram presenciais, como já afirmado, findaram por ser

virtuais, mediante o contexto especial da pandemia.

METODOLOGIA

O recorte trazido por meio desse trabalho diz respeito ao último ciclo da pesquisa-formação, ocorrido em março e abril de 2021, (dado que a pesquisa estava em andamento desde o final de 2019) no qual se debateram os resultados provindos de entrevistas narrativas executadas individualmente em três momentos cada, em que se fazia referência as histórias de vida dos integrantes do grupo, que naquele momento havia perdido a participação regular de alguns destes integrantes, dadas as condições de isolamento social e dificuldades advindas pela não garantia de participação no modo remoto.

Os atores que viabilizaram esse momento da investigação foram dois professores (uma mulher e um homem), a coordenadora, dois estudantes (um adolescente do gênero masculino e a outra do gênero feminino) e a pesquisadora proponente. As temáticas aventadas, também por via remota, foram: 1. Memórias de infância sobre a escola: Como foi sua infância na escola? O que você recorda de bom ou de ruim? 2. Memórias da adolescência na escola: Como foi a sua adolescência no colégio? Quais os desafios que você enfrentou nesse período? O que a escola representou/representa para você? e 3. Memórias do período pandêmico na escola: Como foi para você ter passado/estar passando por uma pandemia em pleno período letivo? Quais os aprendizados e desafios vividos?

Apesar da intenção inicial de realizar as entrevistas de maneira síncrona em alguma plataforma de videochamada, algumas delas foram feitas por WhatsApp, por conta da má conexão de internet da pesquisadora proponente ou do entrevistado em questão, em que se podia responder via texto, mas preferencialmente por áudio, com o objetivo de conseguir possibilitar melhores elaborações dos participantes. Todas as ocasiões citadas acima forma

gravadas e transcritas em sua literalidade para posterior leitura, categorização e análise. Mesmo as entrevistas realizadas no WhatsApp, contaram com o recurso do próprio aplicativo de exportação do conteúdo para cópia e com relação aos áudios estes também foram transcritos, mas de forma manual¹ como as entrevistas.

As composições aqui tecidas têm por objetivo descrever e debater os processos formativos percebidos por intermédio da contação autobiográfica de experiências vividas na comunidade escolar, a partir da retrospectiva e exame de acontecimentos que marcaram/marcam a relação com essa instituição.

A entrevista narrativa é uma abordagem de escuta e compartilhamento de histórias de vida, na qual o participante descreve experiências marcantes em seu contexto. Por meio de uma linguagem simples e cotidiana, o diálogo é estimulado de forma espontânea, possibilitando ao entrevistador captar a perspectiva individual e a realidade vivida pelo sujeito. Dessa forma, a entrevista narrativa torna-se um instrumento colaborativo e reflexivo (Muylaert et al., 2014). É por meio da narrativa que o informante pode (re) contar e (re)memorar questões significativas associando-as espaço-temporalmente com a realidade construída histórica, social, cultural, política e subjetivamente, desdobrando-se nos processos identitários de (re)conhecimento de si (Sousa; Cabral, 2015).

Assim, importa afirmar que o conteúdo advindo do material transcrito gerou categorias analíticas examinadas a partir da análise de conteúdo pautada pela hermenêutica intercrítica de Macedo (2009). Para ele, o rigor da interpretação se sintetiza entre o tensionamento das compreensões do pesquisador e a negociação dos componentes inteligíveis das realidades investigadas e seus

1 É interessante pontuar que alguns poucos anos depois, no momento de escritura desse trabalho tivemos um boom de Inteligências Artificiais (IA) que poderiam realizar esse processo de forma ainda mais facilitada, visto que com a eclosão da pandemia, o uso das tecnologias foi perpetrando novas formas de vida e, de pesquisa.

etnomé todos em um movimento múltiplo e articulado de ênfase construtiva- analítica-interpretativa-imaginativa.

O decurso dessa análise é sublinhado por representações espontâneas, simbolizações, relações estruturadas, contradições, ambiguidades e recorrências reflexivas. Por sua vez, foram aglutinadas informações semelhantes e dialogantes entre si foram chamadas: potencialidades e dificuldades encontradas através da entrevista narrativa remota; ciranda estudantil e construção de afeto entre meninos e meninas e a relação entre professores e alunos entre duas vias: o autoritarismo e a autoridade referencial. As noções subsunçoras acima relatadas serão trabalhadas no desenrolar do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É imprescindível destacar que esta pesquisa se insere no âmbito da chamada pesquisa-formação, que tem como uma de suas fortes características privilegiar o processo acontecimental (Macedo, 2016) do desdobramento da própria pesquisa. Sendo assim, muito embora os elementos que aqui serão delineados tenham proximidade com a dimensão do método, estes se configuram ainda como resultados da pesquisa-formação.

Potencialidades e dificuldades encontradas através da entrevista narrativa remota

A entrevista narrativa é um método de comunicação de escuta e contação de histórias de vida, em que o informante relata situações significativas dentro de um contexto, favorecendo ao entrevistador compreender por meio do diálogo a visão particular e a realidade situada no horizonte epocal do sujeito. Essa conversa deve ser estimulada através de uma linguagem corriqueira, a fim de que espontaneamente os conteúdos emergjam, traduzindo, dessa maneira a entrevista narrativa como uma ferramenta colaborativa e reflexiva (Muylaert *et al.*, 2014).

Pelo caráter formador da entrevista narrativa, decidiu-se providencialmente nesse ponto da investigação, o período de finalização do mestrado demandado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, permitir que os integrantes do grupo formativo realizassem uma retrospectiva de suas vidas na escola, a fim de fomentar o compartilhamento de experiências de modo próprio e artesanal, já que o foco não é a coleta de informações, mas a descrição e relato de elaborações de sentido que levam a tomada de consciência e favorecem um olhar mais crítico e meditativo (Josso, 2007).

A entrevista narrativa como ferramenta de pesquisa também se propôs pelo alinhamento epistemológico com a pesquisa-formação, que por sua vez, apresenta como especificidade uma abertura metodológica para a composição de multimétodos, disposta pela bricolagem científica nas pesquisas tidas como qualitativas, mas que nesse trabalho prefere-se nomear como interpretativas.

Nesse viés, para além das entrevistas narrativas, em que tomadas de consciência e composições de sentido são possíveis de maneira intersubjetiva entre informante e entrevistador, a propiciação de um espaço grupal após essa colheita, em que tanto professores, como estudantes pudessem partilhar as suas elaborações favoreceu a produção de identificações e reflexões coletivas, além da estimulação de habilidades como a cooperação, a autonomia e a amorosidade. Nesse sentido, as tessituras hermenêuticas e heurísticas que sobrevirão abarcam não só as particularidades de se fazer essa investigação no modo remoto, mas também a dissertação dos achados manifestos e latentes que foram se apresentando.

No que diz respeito a apanhados positivos advindos da pesquisa através do processo de rememoração narrativa, viu-se que o espaço físico da escola, principalmente no cenário da educação infantil reverberou como significativa para o coletivo formativo, ganhando, por sua vez, contornos singulares relativos não mais ao espaço, mas ao lugar, um conceito com outros atributos. O

espaço dispõe da estrutura física e ambiental a ser explorada pelos sentidos sensoriais, já o lugar se associa as interpretações singulares vividas pelas pessoas em relação com/no espaço (Souza, 2020). É possível notar esses pontos através da memória abaixo:

Lá eu me apaixonei pelas pessoas, pelo espaço físico, pelos professores. Maravilhoso. Minha infância lá foi perfeita... E eu tenho memórias maravilhosas... eu ia para casa e voltava para escola... não tinha ninguém, não funcionava no período da tarde. Mas, eu ficava lá conversando com o pessoal que trabalhava na limpeza que eu chamava de vó... ficava na secretaria rabiscando papel. Ficava na sala da diretora... Maravilhoso! Os eventos no pátio, eu lembro. Tenho fotos... A piscina, que era uma coisa que todo mundo amava. Então a gente, toda sexta-feira, praticamente, ia tomar banho de piscina. Cantava nessa piscina. Brincava horrores. (Educador 01)

Não por acaso, o lugar no período da educação infantil apresenta disposições afetivas tão significativas para o grupo, já que o brincar e as interações construídas são um imperativo, não só epistemológico, mas político-pedagógico, para o aprendizado nesse contexto educativo. O brincar possibilita o desenvolvimento e a aquisição de um repertório social, cognitivo, emocional e comportamental, no qual através das relações estabelecidas são assimiladas regras e noções de convívio, além de serem estimuladas competências e habilidades importantes para toda a vida. Em vista disso, a afetividade é uma importante mediação para esses aprendizados, já que constrói vínculos e incentiva a expressão, a individualidade, a imaginação e a percepção ética-estética (Barbosa, 2018).

A afetividade e a ludicidade como fundamento pedagógico vão perdendo destaque em outros níveis de ensino e, por conta disso, o espaço/lugar não foi citado como significativo em outros níveis de ensino, a não ser quando se referiam ao brincar como uma

atividade em falta, como se pode notar na narrativa de um estudante do ensino médio:

E outra parte boa... que eu gosto até hoje é a aula de educação física na escola, que é algo que a pessoa se sente livre, pra correr. Pra fazer tudo, entendeu? Sim, eu acho que poderia tipo...ter aulas assim...mudar mais o conteúdo, entendeu? Tipo... porque é sempre aquela mesma coisa. Sempre batendo na mesma tecla. Livro, livro, livro, livro, livro e acho que deveria tipo... usar outras coisas, pra ensinamentos, entendeu? (Estudante 02)

Nesse ponto importa mencionar, que a preocupação do estudante revela o modelo panóptico que a instituição escolar toma como ideologia, já que mesmo invisível ou inverificável permeia o espaço e delinea-se através da observação, da imposição de regras e uma rígida disciplina de controle e docilidade. Ainda assim, a disposição arquitetônica expõe através de grades, muros altos, câmeras, corredores e cadeiras enfileiradas em frente a uma bancada com o professor, a vigilância e o poder a que estão submetidos os estudantes (Santos *et al.*, 2020). A ludicidade e o brincar, por sua vez são dissonantes dessa perspectiva educativa, dado que trocam a liberdade e a criatividade pela contenção da autonomia.

Ainda assim, o brincar e a interatividade nas relações escolares se mostraram como o cerne das lembranças educativas, a despeito do teor conteudista de um currículo formal, o que predominou como significativo para o coletivo formativo foram as atividades lúdicas providas do espaço escolar, como apontado pela estudante 03: “...uma memória boa na escola foi realmente a creche... acho que eu gostava muito de brincar no pátio, com outras crianças. Eu gostava muito de brincar na terra”. Essa ludicidade também foi recordada e sinalizada, por meio de atividades extracurriculares produzidas pela escola. Como se pode perceber através das sentenças abaixo:

As brincadeiras, as dinâmicas... Era uma escola muito cultural. Então eles puxavam muito para esse lado da gente se expressar através de dança, através de música. Juntavam várias turmas... tinha um teatro que a gente sempre ia também. Que mais? é.... as formaturas eram coisas maravilhosas. Os desfiles de Sete de Setembro que ainda tinha naquela época, com carros alegóricos também é uma coisa esplêndida. (Educadora 01)

Eu tenho uma lembrança de ter sido o noivo no casamento caipira de São João... Eu tenho lembranças das brincadeiras que a gente fazia. Nessa escola mesmo, tinha uma área verde assim... então, foi onde eu aprendi a subir em árvore. Lá eram árvores grandes... Brincava de pular na árvore. A escola... tinha uma área verde muito legal. Tenho lembranças dos jogos escolares. Eu tenho lembranças das gincanas, né? De toda essa participação. (Educador 02)

As entrevistas parecem ter suscitado sentido aos informantes colaboradores, na medida em que alguns deles, começaram a compartilhar fotos para demonstrar suas memórias em relação ao período escolar infantil, que ao que tudo indica reverberou em momentos significativos em suas vidas.

Ademais, como já afirmado, a escola, independentemente do nível de ensino, apareceu nos relatos do coletivo formativo como evocadora de habilidades e competências socioemocionais, dado que através da dança, da prática de esportes, da estimulação ao treino de desenhos e pinturas e, ainda, quando abrange a intermediação de ações interseccionais há o impulsionamento do desenvolvimento da autoestima, do empenho, da autonomia, da dedicação e da liderança. Como se nota na narrativa do estudante 02 ao dialogar sobre a construção de sua identidade:

...tem muitos programas que... ajudam as pessoas... a saber quem ela é, entendeu? Tipo, tem o Mais Educa-

ção que é a parte do esporte, que pode descobrir talentos. Tem a parte da Pesquisa-Formação... Sua pesquisa. E tipo, ajudou bastante, né? Então, eu acho que a escola hoje em dia tem uma base grande para poder formar pessoas. Tipo, formar o caule, entendeu?... Na verdade, nos projetos da escola eu gosto da liderança. Tipo, através dos projetos da escola eu me descobri líder. Tipo, aquela pessoa de frente. Exemplo... teve uma gincana da escola. Eu fui líder... Então, tipo assim... toda coisa que tem na escola, eu sempre procuro ser líder para ver como eu vou me sair...

O estudante acima, inclusive, teve um papel decisivo na formação e articulação de muitas reuniões, já que ele era quem solicitava os encontros, se mostrando sempre motivado a estar no coletivo se encontrando com todos. Apesar de se mostrar tímido, sempre que houve espaço para colocar-se, esse estudante demonstrou estar construindo sua autonomia e fortalecendo sua autoestima nas relações com o coletivo.

Nesse sentido, se evidencia a importância de que a escola transforme suas bases alienantes e aliadas ao capital, tendo como alicerce e objetivo a emancipação e transformação radical do modelo político-econômico hegemônico, incorporando em seu currículo formativo práticas mais inventivas do que direcionadas, mais estimuladoras do que repressoras, mais criadoras do que disciplinadoras, mais testemunhais, problematizadoras e transformadoras do que as que prezam pela reprodução unidiscursiva, determinista, utilitarista, colonialista e contra civilizatória do sistema vigente (Mészáros, 2008).

Dentro dessa perspectiva supramencionada, o afeto é uma potência para atender esse tipo de radicalidade pretendida, visto que através das trocas dialogais e relacionais se estabelecem vínculos respeitosos que abrem vias para a produção cooperativa e grupal. Assim, no contexto desse ciclo da pesquisa, por meio da partilha das histórias de vida houve entre os informantes e a pes-

quisadora proponente expressões de surpresa, apreço, alegria, comoção e admiração, como se pode ver a seguir na entrevista da educadora 03:

Gosto muito da frase de Djamila que diz... sobre essa minha infância, né?... ela disse assim: “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de existir”. Eu acho que isso traduz a minha infância escolar. Existir! O direito de existir e não permitir que me transformassem em outra pessoa, que me transformassem em uma pessoa comum, igual, rotulada ou passiva. Então eu lutei ao meu modo, mesmo criança, pelo direito de existir. E eu acho que isso é da vida de todas as mulheres, né? Todos os dias a gente luta por isso, agora. Por isso que isso reflete tanto a nossa infância. Nas nossas escolhas da fase adulta. Pesquisadora: Muito bom!!!! Estou emocionada.

O afeto demonstrado pela amorosidade enquanto ponte para o encontro do cuidado essencial traduz a necessidade societária de mudança nas relações com as pessoas e com o planeta Terra, o que, por seu turno reverberaria na construção de ideologias e instituições mais participativas, colaborativas e ético-democráticas, já que se trocariam o descaso e abandono como eixo civilizacional pelos imperativos constitutivos do cuidado (Boff, 2017).

Ainda, nesse viés, as entrevistas, enquanto formato de escuta à experiência, em alguns momentos funcionaram como possibilidade de acolhimento já que se relataram efeitos terapêuticos nesse processo. A escuta, apesar de ser usada como sinônimo do ouvir, é diferente, pois não é uma mera experiência sensorial, mas, na verdade, comporta uma abertura ao que outro fala produzindo novos significados a partir do encontro entre as alteridades que dialogam de maneira implicada (Amatuzzi, 2007; Dourado et al., 2016).

Ainda que não fosse o objetivo primário das entrevis-

tas, a sensação terapêutica causada pela mesma se dá pela oportunidade de contar sobre sua história de vida, acentuada pelo contexto pandêmico onde não há tantas possibilidades interativas de qualidade, bem como pode ter sido promovida pela particularidade do laço já construído entre informantes e entrevistadora. Pode-se visualizar essas questões na narrativa a seguir: “Queria agradecer a escuta. Hoje estou mais calma e as ideias vão se organizando” (Educadora 03).

As relações de vínculo já atadas no grupo foram revelando que a sensação da pesquisadora enquanto partícipe do quadro escolar era realidade, já que a mesma aos poucos foi se tornando referência para o coletivo formativo. Isso foi sendo evidenciado no acolhimento desse trabalho, nas trocas realizadas a partir da investigação em curso, mas também em ambientações que não eram relativas diretamente da pesquisa, isto é, na retirada de dúvidas quanto a questões de ordem psicológica em um âmbito mais pessoal ou afetivo-relacional dos integrantes, bem como em convites para participar de eventos da escola e para realizar psicoterapia com eles. Nos momentos de (in)conclusão da pesquisa, já ela possui caráter de continuidade, a despeito do prazo estabelecido pelo programa de pós-graduação e a CAPES, os participantes foram apresentando seus feedbacks positivos com relação à pesquisa e demonstrando sua já presente saudade quanto a relação estabelecida, deixando claro o laço firmado entre pesquisadores e a escola:

Eu torço que mais universidades olhem para escola, a história da extensão mesmo. Eu torço para que nós nos encontremos em breve, por isso que eu não estou com essa coisa de “olha tchau”, porque no meu sentimento, o cordão não foi cortado, o desmame não foi feito. Eu tenho uma sensação de que as coisas ainda tem muita consequência e a gente ainda vai experimentar dessas consequências positivas desse trabalho e é claro que a gente vai tá socializando com vocês esse resultado,

então a gente vai se encontrar muito, hein? De uma forma ou de outra, a nossa escola está de portas abertas para você nos ajudar. (Educadora 03)

Outra reverberação alcançada pela investigação, no tocante a formação proporcionada pelas entrevistas foi a reflexão sobre a identidade, através da rememoração de experiências passadas vividas na escola em diálogo com a vivência atual. Segundo Joso (2007), todo projeto que visa a formação atravessa questões de identidade, tanto a que acessa compreensões de si, como o olhar pessoal na relação com os outros. Na investigação não foi diferente, já que os participantes vislumbraram essas noções quando tiveram momentos para questionaram suas histórias de vida, como também sensibilizando-se, emocionando-se, tendo insights e tecendo narrativas sobre essas retrospectivas. Como se pode notar a seguir:

...todas essas experiências tiveram um impacto muito grande na forma como eu me relaciono com a escola, hoje como professor, na forma como me relaciono com o saber. Na forma como eu me relaciono com as pessoas, na forma como eu observo meus alunos, tá? Em muitos deles eu me vejo. Nas variadas fases da vida. E naquilo que eu sou realmente. Nas decisões que eu tomo. Nos meus defeitos, nas minhas virtudes. Eu acho que a escola é um ambiente onde todo mundo se desenvolve... para além da questão pedagógica, sabe? A escola... ela é o primeiro ambiente onde a gente vai conviver com pessoas absolutamente diferentes da gente... então é ali que você começa a se relacionar com o mundo, muitas vezes, sem saber, porque o aluno... uma criança não vai ter esse entendimento. Mas, hoje eu vejo que lá atrás, né? Lá nas minhas primeiras experiências, com isso, na escola, eu comecei a fomentar a minha relação com as pessoas, como ser humano, com o mundo. Então, o impacto da escola, na minha infância, né? Ele é muito positivo. Ele é muito intenso.

Significativo demais. (Educador 02)

Uma importante colaboração da pesquisa nesse ciclo, assim como percebido e já destacado em outros foi a tomada de consciência que o ato de rememorar e problematizar as vivências promoveu. Isso também foi possível diante das proposições dialógicas grupais implementadas após essas entrevistas, em momentos de indagação da experiência, no qual o encontro com o conflito, o desconforto, a estranheza e, mesmo, nas identificações com os pares foi possível dar-se conta de sofrimentos psíquicos causados por opressões institucionais. Quanto a isso, sempre havia menções a falas como “eu acho que vou passar a noite pensando nisso” (Educadora 03); “você me pegou com essa pergunta, viu? Eu nunca parei pra pensar nisso” (estudante 02); “eu não tinha parado pra pensar” (Estudante 01).

Esse processo de entendimento, acima citado, se ligou a percepção de superação de situações violentas e, além disso, a necessidade da criação de uma postura autônoma, com o devido suporte de uma rede de apoio, para o enfrentamento de agravos a saúde. Pode-se verificar este ponto com a reflexão trazida pela educadora 03, que inclusive enumerou suas elaborações:

1. Resistir para ter o direito de existir; 2. Querer me desafiar em cada situação; 3. Desenvolver a empatia; 4. Me comover com algumas mazelas; 5. Mostrou-me que quem tem preconceito não precisa de um elemento, apenas o tem e vomita sobre as pessoas seus problemas; 6. Que muita coisa que eu passei não dizia respeito a mim e sim as pessoas mal resolvidas; e 7. Nunca mais deixar ninguém dizer como devo ser.

As entrevistas narrativas também trouxeram alguns apontamentos sobre dificuldades vividas ao longo das experiências escolares, além de desafios quanto ao contexto operacional de colheita na investigação. Já foi discutido aqui, que com a mudança do processo de pesquisa, o acesso e a conexão com a internet foram

uma questão problemática para a adaptação nessa nova realidade marcada pela pandemia. Essa situação não abarcava somente a vida dos estudantes e profissionais do coletivo, mas também a da pesquisadora, já que as condições de trabalho dela foram modificadas, exigindo até a mudança de rede com a compra de um maior pacote de dados em um outro provedor de internet. Assim, esse ciclo da pesquisa-formação também impactou a maneira como se captou e interpretou os conteúdos indagados, já que requereu ajustes produtivos e o estabelecimento de uma postura serena, resiliente e atenta as transformações nas condições de vida.

Quanto aos desafios recolhidos com as entrevistas, ligados a vivência na escola, pode-se compreender que essa instituição promoveu ou foi conivente com situações opressoras, tanto no que diz respeito a questões de aprendizagem não associadas a realidade do estudante, mas ao seguimento de um currículo bancário e verticalizado, quanto na constituição de interações violentas, desrespeitosas e intolerantes.

Um importante debate sobre a classificação da violência escolar, introduz diferenciações entre violência na escola, violência da escola e violência contra a escola. A primeira se caracteriza como agressões manifestas no cotidiano escolar entre os membros da instituição, familiares, pessoas da comunidade ou quaisquer outros que frequentem esse ambiente. Ela pode ocorrer através de expressões físicas, simbólicas, sexuais, entre outras, o que a marca é o fato de acontecer no interior ou nas proximidades da escola. Já a violência da escola evidencia práticas opressivas institucionais que podem ser expressas pelo autoritarismo, pelas discriminações, pela desvalorização e intimidação para com os estudantes, destacando o uso de uma força simbólica. A violência contra a escola é aquela cometida no ataque ao patrimônio da instituição seja por atos de vandalismo, roubo, furto ou destruição física de seus materiais (Priotto; Boneti, 2009).

Por meio da colheita promovida pelas entrevistas narrativas no-

tou-se que uma das violências da escola que mostrou ser significativa para os integrantes foi a disposição curricular, o formato das aulas, o tipo de didática utilizada e as formas de avaliação escolhidas, bem como os dispositivos de correção de erros que abarcavam insultos, castigos e humilhações. Como se pode ver a seguir, inclusive na exposição de uma crítica estudantil a esse modelo:

Tipo a educação, ela não evolui. Ela sempre fica no mesmo lugar ali. Acho que por isso não tem uma ab-sorção melhor, entendeu?” (estudante 02) Então, sobre a questão da forma dos conteúdos era... entrar numa caixinha... eu não podia errar. Eu sempre tinha que tirar notas boas, porque eu era grandona. Então a grandona não podia errar, porque... até a frase assim: “nossa uma ‘jegona’ dessa não sabe?”, quando tinha algum questionamento oral, né? Então, isso ia me re-primindo. (Educadora 03)

Nesse contexto, a escola que tem potencial de ser agente de transformação civilizacional em um sentido cultural, ético-político e estético, muitas vezes funciona como uma instituição reprodutora de desigualdades, já que fomenta através de violências a barbárie em favor da despersonalização, do conservadorismo, do consumismo, da competitividade, da não criticidade e (des) implicação (Macedo, 2007).

As violências que acontecem na escola devem ser analisadas sobre o prisma reflexivo de terem sido impactadas pelas dinâmicas construídas da/pela escola, já que o bullying, enquanto uma violência relacional tem ligação com o exercício de poder desigual, hostil e deletério que a própria instituição fomenta. Em vista disso, o bullying apresentou caracterizações notadamente racistas, um substrato da organização societária que, por sua vez, manifestou-se no ambiente escolar. Apenas um dos entrevistados, enquanto pessoa branca, não trouxe nenhum tipo de narração em que tivesse sofrido bullying quanto a suas características físicas.

Uma dessas asserções pode abranger essa questão:

Por que você vem com cabelo assim pra escola? Arruma esse cabelo direito... quando eu cortei, ele nem definia direito, porque tinha umas partes meio lisas. Pesquisadora: Ah. Tu tinhas alisado? É. Antes eu o alisava. Eu decidi cortar em 2017, que era quando eu estava no sexto ano. E aí quando eu decidi ir com ele no outro dia para escola foi bem ruim, porque recebi muitos olhares e falas também.” (Estudante 01)

Apesar desse cenário de violências, nas lembranças trazidas não houve relatos no qual a escola se posicionasse de maneira efetiva sobre o tema com a promoção de intervenções e diálogos assertivos, a não ser nas vivências atuais dos estudantes na escola investigada, o que demonstra que a luta contra o racismo, o bullying e o enfrentamento às violências têm ganhado cada vez mais espaço na contemporaneidade, ainda que a passos curtos.

As negligências sofridas pelo coletivo formativo ganharam destaque apenas no levantamento dessa questão no debate grupal, dado que muitos nunca tinham vislumbrado a importância do posicionamento da instituição sobre essa temática e mesmo atribuíam a responsabilidade a si mesmos, ligando essas violências à sua timidez ou às ocasiões sociais “normais”, chegando mesmo a sugerir que isso os auxiliou a serem fortes e independentes, quando na verdade apontavam o descuido e a omissão escolar no trato acrítico dessas experiências de sofrimento. A partir disso é possível perceber como a mesma estudante parte de uma fala individualizada para estabelecer novas elaborações sobre o mesmo fenômeno, como expresso:

O meu caso era muito complicado. Porque, eu acho que eles não auxiliaram, justamente porque, achavam que eu poderia perder o foco que eu tinha. Eu tinha muito foco. Mas, não sei. Realmente eu não penso nisso. Eu não tinha parado para pensar. Mas, se tives-

sem me auxiliado de alguma forma, eu acho que teria sido melhor pra mim. Tanto nessa época, tanto hoje em dia ... eu acho que me ajudou a me virar, muito mais sozinha, sabe? Sem precisar muito da ajuda de ninguém. E... Eu acho que isso vai me ajudar no futuro. Eu ainda não sei direito como, mas vai. (estudante 01) ...as Escolas que estudei faltaram. Quando a gente sofre bullying na escola a gente sente vergonha, não só de falar com os professores, mas da sala em si, porque você meio que vira uma piada e quanto mais você fala aquilo pior fica. Então ou você vira o queridinho do professor, ou você aceita aquilo e deixa que com um tempo alguém vai esquecer.” (Estudante 01)

No entanto, na escola onde se promoveu a pesquisa-formação o incentivo e o afeto dos professores apareceram como importantes demarcadores para o fortalecimento da autoestima de estudantes. Bem como o auxílio e acolhimento da família, no enfrentamento dessas violências, também possibilitou conforto ao sofrimento causado por essas situações. Apesar disso, a escola e a família não aparecem nas narrativas como integradas no combate a essas opressões, a despeito dos apontamentos positivos já discutidos largamente sobre essa interação por meio da literatura, o que poderia facilitar transformações mais amplas e eficazes. Evidenciam-se essas noções a seguir:

Passei por esse processo de autoaceitação (se referindo ao cabelo) e hoje eu faço isso com outras pessoas... eu lembro que na escola, em 2019, teve uma coisa que marcou bastante, foi no São João. Uma aluna ia dançar com um rapaz, um menino lá da escola... e ela ficou super triste, porque ele não... dançou com ela... Ensaiou com ela um dia e no outro dia disse que não ia ensaiar com ela, porque ela era feia. E ela ficou super mal. Então eu tive que conversar muito, mas muito com ela. E hoje... ela posta assim... fotos maravilhosas no Instagram e eu sempre gosto de comentar. Mas, eu

vi que ela ficou muito triste na hora, mas ela conseguiu assim... vê a mensagem em pouco tempo, coisa que eu demorei bastante para perceber. Mas, eu tento fazer isso, porque eu sei que isso é importante. (Educadora 01)

Porque a cada dia que eu passava lá (na escola), eu sentia que me matava um pouquinho. Isso deve ter acontecido com muitas pessoas que não conseguiram se perceber, mas eu acho que eu consegui, pela mãe que eu tenho que é uma pessoa de uma escuta elevadíssima. De um poder emocional elevadíssimo. De muita escuta e sensibilidade e conseguiu captar essas necessidades que eu tinha naquele momento e conseguir de fato dar voz aos meus desejos. (Educadora 03)

O desejável para o enfrentamento de desafios, além da ampliação das potencialidades no âmbito da educação é que a integração escola-família-comunidade seja possível e fortalecida, já que nos dois primeiros campos o desenvolvimento de crianças e adolescentes é iniciado para o crescimento cada vez mais autônomo desses indivíduos em sociedade. É preciso desde já resgatar valores que pensem a responsabilidade da educação como uma questão coletiva e comunitária, em que todos estejam cientes dos limites e possibilidades no desenvolvimento de jovens.

Ciranda estudantil e construção de afeto entre meninos e meninas

Levando em conta a entrevista narrativa como caminho para o desvelamento de fenômenos ocultos a consciência, ou mesmo, rememorados e reelaborados por meio da construção coletiva dialogal, o interesse desse ciclo de pesquisa se deu por tornar conhecido algumas memórias que compunham/compõem o universo escolar, assim como evidenciar, dentre outras questões, quais contextos protetivos são viabilizados pela inserção nesse âmbito.

Já se salientou, por meio dessa investigação que o modo como se formam as relações pode causar impactos positivos ou negativos a saúde, e essas relações são atravessadas pelo contexto institucional e sua dinâmica, tal como dependem de aspectos políticos, culturais, históricos, sociais e econômicos. O bullying ressaltado como uma violência que acontece no contexto educacional, mas sob várias configurações, a exemplo do racismo, surgiu nessa etapa de investigação como um acontecimento proveniente não só da atualidade, mas como experiência de sofrimento das gerações entrevistadas, caracterizando com isso, um contexto de risco a saúde que apresenta um viés histórico.

De todo modo, as relações afetivo-amorosas representadas pela amizade na escola apareceram como um importante dado de significação para o coletivo formativo e como um contexto de proteção a saúde, isto é, elementos subjetivos que diminuem a produção de riscos.

Vale levantar o conceito de construção de redes de conexões existenciais para dialogar com esse ponto, na medida em que exprime o movimento de produção da vida diante do acesso ou das barreiras aos modos de cuidado ofertados no território, seja ele, geográfico ou simbólico e que abarque serviços de saúde ou demais redes afetivas, como família, amigos, vizinhos, colegas, conhecidos, entre outros (Gomes; Merhy, 2014).

A amizade na escola foi uma experiência em comum citada por todos do grupo em suas respectivas entrevistas, mostrando a potência que a escola dispõe para a construção de vínculos. A escola, como já sabido, é um lugar de relevância para a socialização das pessoas, visto que é um espaço que abarca boa parte do tempo de vida de crianças e adolescentes. Nesse sentido, a amizade demonstrou ser uma importante fonte para a integração social, bem como uma via de fortalecimento da autoestima, da formação do autoconceito e da construção da identidade (Carvalho *et al.*, 2017). Como se pode notar a seguir:

...depois da prova, todo dia a gente saía da escola mais cedo, e juntava o grupinho da gente e ia andar pela cidade. Ia para orla, ia pra Lan House, lanchava. Essa parte que eu tenho mais saudade. De tipo... foi a maior parte que eu interagi na minha vida. Foi nesse tempo. (Estudante 02)

...esses laços que eu construí de amizade na adolescência permaneceram. Foram muito sólidos e foi tudo no ambiente escolar. Aquele mesmo grupinho de trabalho, aquele mesmo grupinho de estudo, de resenha, de conversa, de confidências. Eu acho que a memória boa que eu tenho da escola... laços de amizade. (Educadora 01)

A amizade ainda expressou como sentido para o coletivo formativo ser uma rede de apoio e de suporte a vivências de sofrimento, dado que ela interage priorizando a amorosidade, as identificações, o reconhecimento de si e do grupo, as negociações, o cuidado e a civilidade. Alguns desses apontamentos podem ser compreendidos a seguir:

Ah... eu já sofri bullying por causa que minha orelha é grande, tal. E eu era gordinho e me chamavam de elefante. Mas, eu não levei muito a sério essa parte não, porque senão eu ia acabar me aborrecendo... A parte boa, tipo... foi o grupo que andava comigo, sempre me levantando. Não me deixava ficar triste, sempre brincando e tal. (Estudante 02)

Assim, as relações intraescolares, por mais que abranjam conflitos, que também são importantes para aprender habilidades emocionais e comportamentais como a empatia, o autocontrole, a assertividade, a expressividade e a solução de problemas, mostram sua capacidade protetiva e fortalecedora da saúde, visto que como espaço de socialização intermedia o desenvolvimento

humano ético e estético a partir das relações afetivas e intersubjetivas.

A relação entre professores e alunos entre duas vias: o autoritarismo e a autoridade referencial

A essa pesquisa coube avaliar a dinâmica relacional demonstrada no grupo formativo e as dimensões de suas transformações de acordo com a proposta formativa. Já foi discutido no primeiro ciclo a maneira pela qual professores e estudantes interagem, que de certa forma, apresentava uma distância e mesmo uma diferenciação hierárquica. Contudo, a partir das reuniões e a forma democrática sugerida pela pesquisa, essas movimentações foram apresentando mudanças.

Nesse ciclo da pesquisa, por meio das entrevistas narrativas buscou-se conhecer com base na rememoração da trajetória escolar dos participantes da investigação, como eram as relações entre professores e estudantes, para fomentar reflexões sobre a postura docente frente a educação de jovens, bem como possibilitar considerações sobre como essas formas de interação reverberam na atualidade do exercício profissional e da realidade estudantil.

A autoridade, o autoritarismo e a licenciosidade são importantes temáticas para abrir o debate sobre essa categoria de análise. Freire (2018), em *Pedagogia da Autonomia*, aborda características, saberes e habilidades imprescindíveis para a atuação docente, dentre elas está a autoridade que se revela na prática educativa referencial para educandos, já que o professor trabalha orientado pela liberdade, pela criticidade, pelo respeito aos saberes dos estudantes, pelo impulsionamento da autonomia, pelo vínculo amoroso e dialógico, e principalmente pelo confronto contratual, aberto, franco e acolhedor exigido em uma relação madura. O autoritarismo aparece na tentativa de subordinação do outro a sua vontade e saber, utilizando de um oportunismo irrealista da posição de autoridade. Já a licenciosidade é uma liberdade ilimitada e desordenada incentivada pelo temor a castração do outro,

falseada pela ideia de uma democratização na relação, o que impossibilita o aprendizado de habilidades necessárias a verdadeira camaradagem.

Nesse sentido, surgiram essas três expressões de interação entre estudantes e professores no recolhimento dos dados. Com relação a fala dos entrevistados, apesar de enfocarem nas recordações positivas das experiências escolares surgiram em todos os relatos vivências de autoritarismo que, segundo apontaram alguns deles, geraram sofrimento, impactando a autoestima e o desempenho escolar, dado que se ocasionava uma má associação entre a relação violenta e o conteúdo da matéria. Como se pode perceber abaixo:

Nas relações... sempre tem um professor que a gente não gosta, né? Ele também não gostava de mim e eu também não gostava dele. Então na matéria dele eu não prestava atenção. Tipo, meio que atrapalhava a aula conversando, porque como eu era da galera do fundão, aí a gente ficava conversando a aula toda. (Estudante 02)

A escola, pelo viés desenvolvimentista governamental, tem o papel de contribuir para a sociedade como um todo, abarcando a reparação de desigualdades pela preparação e emancipação dos estudantes, o que aparenta conferir-lhe um caráter democrático. Todavia, por meio da transmissão de conteúdo, essa instituição, em seus moldes hierárquicos funciona muito mais como (re)produtora das condições sociais estruturais de injustiça, visto que utiliza de mecanismos de eliminação das minorias mais vulneráveis, fortalecendo a exclusão social (Miranda, 2019).

Na contramão dessa perspectiva, relações nutridas de afeto como um postura político-pedagógica progressista são fundamentais para fomentar a sensibilidade, o cuidado, a compreensão, a beleza, a amorosidade, a alegria, a esperança, a problematização dialogal e a construção conjunta do conhecimento (Freire, 2018).

Assim, relatos ligados a essas questões demonstraram a relevância dessas condutas nas interações educacionais, o que demonstrou deixar uma marca positiva na vida dos entrevistados, como se pode notar na narrativa da estudante 01 a seguir:

Quando você tá na aula e você... acerta alguma coisa e o professor te elogia ou então quando...sei lá, sabe? Quando você...até quando você nem fez nada e o seu professor lembra de você, te elogia. É bem legal!

A licenciosidade também foi demonstrada na colheita de dados pela justificativa de que os professores entrevistados, ao se referirem a suas vivências atuais, não querem parecer invasivos, mesmo em se tratando de assuntos fundamentalmente importantes, como situações de violência em que deve agir objetivando a proteção integral do adolescente. Esse ponto pode ser verificado na asserção a seguir:

A gente quer cuidar e também não sabe como, e, às vezes, até cuida e acha que tá percebendo que tá entrando muito na intimidade do outro... que cada um tem um jeito de lidar com situações. Em algumas situações eu achei que... eu quis cuidar. Ou talvez eu tenha invadido a privacidade daquela pessoa, então eu recuei, mas sempre deixei claro, eu estou aqui se você quiser agora, se você quiser depois, mas eu não vou sair, eu estou aqui para vocês” (Educadora 03)

Como aponta Freire (2018), quando educadores assumem condutas democráticas de valorização da experiência do estudante temem estar sendo, em momentos de correção de condutas, autoritários, invasivos e/ou desrespeitosos. Porém, o autor chama atenção para a seriedade de estabelecer limites no espaço pedagógico, visto que a prática docente requer uma delimitação ética em prol da liberdade. Desse modo, a ênfase em uma postura que visa a autonomia e a responsabilidade reconhece que ela não se manifesta do acaso, mas de aprendizagens significativas no con-

texto da vida pragmática. A escola tem, por sua vez, o potencial para estimular, por meio dos educadores, habilidades relacionais profícuas no movimento de vir a ser dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta das histórias de vida de estudantes e professores revelou a potência da entrevista narrativa como dispositivo formativo e de resgate identitário. A partir do exercício de rememorar experiências escolares, emergiram sentidos e afetos que reafirmam a escola como espaço de formação ética, subjetiva e social. As entrevistas possibilitaram que os sujeitos refletissem sobre sua trajetória, suas dificuldades e potencialidades, revelando tanto práticas escolares violentas, quanto experiências significativas de acolhimento, afeto e transformação.

A pandemia, ao exigir novas formas de mediação e encontro, reforçou o valor do vínculo, da escuta sensível e do espaço escolar como lugar de construção de identidades. Os relatos evidenciam que as relações escolares — marcadas por amizade, reconhecimento, violência e resistência — não apenas atravessam, mas moldam a experiência de ser sujeito no mundo. Além disso, apontam para a necessidade urgente de uma escola mais dialógica, afetiva e comprometida com a superação das desigualdades.

Assim, narrar as experiências da/na escola é mais do que recontar fatos: é reconstruir significados, reinscrever memórias e reinventar práticas. É, sobretudo, abrir espaço para que professores e estudantes se reconheçam como protagonistas de sua própria formação e da transformação da escola que vivem e esperançam.

A escola é potente para desnudar concepções educacionais e representar um lugar de construção da cidadania e, para tanto, o aprendizado deve garantir a conscientização da importância insubstituível da autoria existencial, em que a reflexão e a ação estejam associadas a possibilidade questionadora e inventiva de

se relacionar com o mundo. Nesse sentido, os interesses individuais e sociais devem ser o cerne dialógico em sala de aula, para consolidar direitos e deveres civilizacionais. A fabricação de compreensões de si expõe que em um processo reflexivo existencial, a identidade, seja ela em qual configuração vir a ser é uma temática que atravessa a contação da história de vida.

Dessa forma, as entrevistas narrativas realizadas não apenas possibilitaram a compreensão de vivências escolares passadas e presentes, mas também puderam funcionar como catalisadoras de transformação pessoal e institucional. O exercício de narrar e ouvir histórias de vida promoveu um movimento coletivo de aprendizagem e empoderamento, em que professores e estudantes se reconheceram como sujeitos ativos na construção de sentidos e saberes. Ressalta-se, assim, o valor da memória e da experiência como fundamentos para uma educação humanizadora, comprometida com a escuta, o diálogo e a construção de um espaço escolar mais ético, inclusivo e afetivo.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M. M. Experiência: um termo chave para a Psicologia. Memorandum: **Memória e História em Psicologia**, v. 13, p. 8-15, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6699>. Acesso em: 29 mai. 2025.

BARBOSA, M. C. **A importância do brincar na educação infantil**. 2018. Monografia (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/17052/1/importanciabrincareducacao%20infantil.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2025.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARVALHO, R. G. *et al.* Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. **Estu-**

dos de Psicologia (Campinas), v. 34, n. 3, p. 379-388, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300006>. Acesso em: 29 mai. 2025.

DOURADO, A. M. et al. Experiências de estudantes de psicologia em oficinas de desenvolvimento da escuta. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 22, n. 2, p. 209-218, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3577/357748351013.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOMES, M. P. C.; MERHY, E. E. (org.). **Pesquisadores in-mundo: um estudo da produção do acesso e barreira em saúde mental**. Porto Alegre: Rede Unida, 2014.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2014.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MIRANDA, A. C.; ZANARDI, T. A. C. A cultura escolar como mecanismo de exclusão social. **Pedagogia em Ação**, v. 12, n. 2, p. 52-68, 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Pau-

lo: Boitempo, 2008.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>. Acesso em: 29 mai. 2025.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, abr. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1981-416X2009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 mai. 2025.

SANTOS, A. S.; FREITAS, S. A.; SANTOS, M. C. L. A escola aparelhada e instrumentalizada com o panóptico. **Unifunec Científica Multidisciplinar**, v. 9, n. 11, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24980/rfcm.v9i11.3441>. Acesso em: 29 mai. 2025.

SOUZA, A. C. D. F. **O espaço físico de uma instituição de Educação Infantil**: como as crianças significam esse lugar? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28902>. Acesso em: 29 mai. 2025.

SOUSA, M. G. D. S.; CABRAL, C. L. D. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes** (Bragança Paulista), v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.149>. Acesso em: 29 mai. 2025.

(EN)CRUZILHADAS COM A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES PELA CIÊNCIA

Adelson Silva da Costa

adelsongeotec@hotmail.com

Doutor em educação

Professor do Colégio da Polícia Militar da Bahia

*... acreditamos também que é na solidariedade das
intersubjetividades que mundos se encontram e vidas se
ressignificam no ato de ensinar e aprender, uma verdadeira
ciência ética que encontra nas (en)cruzilhadas aprendentes
caminhos para o diálogo entre norte e sul, entre
conhecimentosaberes.*



RESUMO

A experiência vem se tornando condição essencial para compreendermos os movimentos que ocorrem na contemporaneidade, segundo Larrosa: a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. (Larossa, 2014, p. 18). Buscando compreender os sentidos e significados da experiência para a educação, que experienciamos esse texto em relato de experiência, dialogando com teóricos da hermenêutica filosófica e da educação, para evidenciarmos acontecimentos interessantes que se constituíram em decorrência da criação de um grupo de pesquisadores da educação básica, na rede estadual da Bahia. A proposta era “esmiuçar” a compreensão dos signos da ciência, por jovens estudantes e professores envolvidos, através da Educação Científica (Costa, 2017). Nessa (en)cruzilhada aprendente funda-se um grupo de pesquisadores consolidados (mestres e doutores) que dão a “batida” existencial da educação para a juventude ao se apropriarem dos signos e linguagem científica. Sobre essa experiência que queremos dialogar tendo como interlocução a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2002, 2015). Nesta dinâmica aprendente emergiu a metodologia das (en)cruzilhadas (Costa, 2023) como caminho interpretativo do fenômeno vivido.

Palavras-chave: Experiência, Ciência, Educação.

INTRODUÇÃO

A experiência vem se tornando condição essencial para compreendermos os movimentos que ocorrem na contemporaneidade, segundo Larrosa: a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. (Larossa, 2014, p. 18). Buscando compreender os sentidos e significados da experiência, como ela nos toca, como ela acontece na educação, que experienciamos esse texto em relato de experiência sobre a vivência com a Educação Científica que tem como protagonistas professores e estudantes da Educação Básica (Costa, 2017).

Dialogamos com teóricos da hermenêutica filosófica como Hans-Georg Gadamer (2002, 2015) e da educação Larrosa (2014), entre outros, para evidenciarmos acontecimentos interessantes que se constituíram em decorrência da criação de um grupo de pesquisadores da educação básica na rede estadual da Bahia, que este relato é tecido por alguns dos protagonistas deste grupo de pesquisadores.

A proposta era “esmiuçar” a compreensão dos signos da ciência, por jovens estudantes e professores envolvidos, através da Educação Científica (Costa, 2017). Essa proposta hermenêutico metodológica floresce em decorrência da observação dos professores, autores deste texto, que sentiu a fragilidade dos seus discentes na interpretação do lugar da ciência em nossas vidas, por isso esses docentes se organizaram para estudar com mais afinco e construir em diálogos metodologias que pudessem abarcar o desiderato.

Nessa (en)cruzilhada aprendente (Costa, 2023), funda-se um grupo de pesquisadores consolidados¹ (mestres e doutores) que dão a “batida” existencial da educação para a juventude, ao se apropriarem dos signos e linguagem científica. Sobre essa experiência que queremos dialogar tendo como interlocução os pensadores já citados.

A criação de um grupo de estudos para compreender e aprofundar a obra de Gadamer é o horizonte de nossas tratativas, este grupo potencializa (in)compreensões e (pre)conceitos, desafia e nos desperta para o desejo de ter esta ontologia em nossos estudos como norteadora de todos os diálogos desenvolvidos no

1 Essa observação da consolidação do grupo se evidencia pela trajetória destes pesquisadores que há mais de uma década estuda, escreve, populariza a ciência nos cotidianos escolares e participam de eventos científicos em todo o Brasil, com isso formou-se mais de 800 jovens no projeto de Educação Científica (Costa, 2023) sendo que sua maioria estão ou formaram-se em universidades públicas, também é digno destacar que com esta prática cria-se uma parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

texto.

O grupo de estudos Hans-Georg Gadamer é criado a partir das inquietações de um coletivo de professores/pesquisadores, que discute a educação e a ciência, por isso, buscamos trilhas aprendentes que pudessem nos encaminhar para aprofundar nossas críticas, enriquecer nossas escritas, assim como potencializar nossas interpretações/compreensões acerca da relação umbilical entre educação e filosofia. No ano de 2023, já comemoramos três anos de estudos, o que revela como uma experiência singular na no estado da Bahia sobre estudos gadameriano.

Nessa (en)cruzilhada, publicamos artigos em eventos de educação e ciência, textos estão sendo selecionados para escritos em revistas científicas, já fizemos intercâmbio com outros pesquisadores da obra gadameriana, realizando lives para diálogos e compartilhamentos de textos acerca desta singular filosofia contemporânea.

Percebemos que quanto mais estudávamos a obra de Gadamer, mais nos envolvíamos em inquietações e desejos de desnudá-la. Tivemos a grata felicidade de encontrar, no filósofo alemão, um texto rico em semântica, em humanidade, ética e, acima de tudo, desnudar valores para as relações humanas: como o diálogo, a solidariedade, a amizade, a alteridade, conceitos caros à educação contemporânea.

REFERENCIAL TEÓRICO

A opção pela Hermenêutica em nossa pesquisa decorre das nossas andanças com a Filosofia, mas torna desejo quando, em 2013, participamos de um curso pelo Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB), que se destinava estudar a Hermenêutica filosófica. Com esta experiência, desperta-nos para a potência desta Filosofia na educação e a possibilidade de diálogos com seus autores. Nessa tratativa, a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer se faz potente em

nossas inquietações, provocando a “desnudá-la”.

Temos que destacar que a vigorosa crítica do filósofo da hermenêutica à ciência não se constitui negacionismo, mas que vem propor a abertura da ciência pelo diálogo e a solidariedade nas relações humanas com outros saberes que constitui o mundo da vida, assim edifica-se o legado gadameriano de uma verdadeira fusão de horizontes (Gadamer, 2015).

Gadamer quer um mundo melhor, um mundo mais ético e, para tal, aposta na fusão de horizontes entre ontologias/epistemologias, como possibilidade de resgatarmos a gênese da verdadeira tradição filosófica: o diálogo vivo. Para nós, tal proposta é o grande desafio da educação na contemporaneidade, por isso, nos debruçamos na obra com muito afinho para provocar reflexões na educação para que possamos repensar os caminhos da tríade educação - ciência - filosofia.

Hermenêutica é um termo que vem se destacando nos círculos científicos teológicos, filosóficos e mesmo literários. Palmer (1999) chamou de “A Nova Hermenêutica”, que surge com o domínio da teologia protestante europeia acerca do conhecimento, o qual defendia a hermenêutica como possibilidade interpretativa dos principais problemas teológicos.

Como o conceito mais potente nessa filosofia é a experiência, logo percebemos que ela retratava os sentidos que estávamos construindo com nossa proposta. Assim Larrosa (2014) nos invade com sua narrativa de uma experiência na/para a educação com poesia e desejo, logo trilhamos com esse autor e constamos que havia imbricamento em seus escritos com nossa prática.

O que tenho não é muito, mas pode servir para começar. Três palavras: universidade, filosofia, educação. Um estado de ânimo: tristeza, raiva, impotência. Uma delimitação especial: um interior sem móveis. Uma anotação temporal: o que acontece, esse algo que segue seu curso implacá-

vel, irremediavelmente alheio, que poderíamos chamar de “a universidade que vem” (Larossa, 2014, p. 124).

A partir desta inquietação trazida por Larrosa (2014) que nos envolvemos em seus escritos e, logo aprendemos que a tríade apontada pelo pensador (Universidade – Filosofia -Educação), seria a base de nossa atividade de Educação Científica, pois a educação já estava enraizada em nós como professores licenciados da educação básica, a Filosofia vem como um “presente” em forma de referencial para delinear o tudo que estava acontecendo e a universidade “senta-se a mesa” nessa celebração como instituição parceira que daria alicerce epistemológico ao Projeto, desta forma tínhamos uma experiência hermenêutica em nossas atividades e mais uma vez Larrosa (2014) nos brinda com poesia encantante.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca [...] implica parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; sentir, sentir mais devagar, demorar-se no detalhe, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade [...] cultivar a atenção, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço...o sujeito da experiência se define pela sua disponibilidade, por sua abertura [...] A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que “existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (Larossa, 2014, p. 18).

Essa experiência nos atravessou, nos constituiu como seres das intersubjetividades aprendentes, também “rasgou” nosso ser como movimento reflexivo sobre nossa prática enquanto professores da educação básica. Então ela a experiência, aconteceu, nos tocou, nos fez pensar, parar, olhar, escutar o outro, mas nos brindou com novas aprendizagens, as quais devemos suspender opiniões precipitadas, pré-juízos, cultivar a atenção para com

nossos jovens e nos abrimos com/para eles de uma forma muito existencial e singular: no ato afetivo de ensinar aprendendo, assim constrói-se uma verdadeira experiência filosófica.

Mas Gadamer (2002) nos alertou que na contemporaneidade fundou-se uma incapacidade para o diálogo, que tem seu momento mais traumático na educação, pois o monólogo impera e o professor como representante da ciência fala, repete, mas não é compreendido por seus alunos, portanto há uma desvalorização da experiência aprendente, constata-se nos índices de desempenho da educação básica brasileira (Brasil, 2018).

De ante deste quadro desolador, busquemos fugas, reviravoltas e experiências que possam nos fazer acreditar na escola pública, sobre essa experiência que dialogaremos. Mas porque Gadamer (2002) é tão incisivo nesta constatação da incapacidade para o diálogo na contemporaneidade? Veremos com como ele se posicionou.

O que é um diálogo? De certo que com isso pensamos num processo entre pessoas, que apesar de toda sua amplitude e infinitude potencial possui uma unidade própria e um âmbito fechado. Um diálogo é para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo (Gadamer, 2002, p.247).

O diálogo é o caminho da instituição da autoridade que garante o encontro do “eu” com o “nós” e descobrir-se neste encontro, abrindo-nos para uma formação possível em um mundo de adultos que precisam dialogar com o jovem. Este movimento que se faz no EU/NÓS é a vivência, que irá significar minha experiência de mundo e minha existência. Não há caminho ético para uma dita existência humana sem a alteridade, que é o encontrar-se no outro, com isso, forma-se o ser jovem para um mundo a ser descoberto.

Com essa (in)certeza buscamos teorizar nossa prática e praticar nossa teoria na busca “da batida perfeita” no fazer educação e certamente essa perpassa por valorizar a experiência do fazer ético educação.

***A Hermenêutica filosófica –
um breve passeio na sua história***

Martin Heidegger (2005), em um conjunto de ensaios publicados, defende o carácter singular da hermenêutico no seu próprio pensamento, sendo esta filosofia a base de sua ontologia do Dasein. Para o filósofo, a filosofia é hermenêutica (ou devia ser) e, em 1967, o esplêndido isolamento da crítica literária americana, no que diz respeito à hermenêutica, foi destruído pela obra de E. D. Hirsch *Validity in Interpretation*.

Mas o termo não é uma palavra usual quer na filosofia quer na crítica literária; e mesmo em teologia o seu uso aparece muitas vezes num sentido restrito que contrasta com um uso largamente feito na «nova hermenêutica» teológica contemporânea. Daí o colocar-se frequentemente a questão: que é a hermenêutica? O Webster Third New International Dictionary define-a como: o estudo dos princípios metodológicos de interpretação e de explicação; hermenêutica específica: o estudo dos princípios gerais de interpretação bíblica. Uma definição deste tipo poderá satisfazer aqueles que apenas pretendam uma compreensão operatória da própria palavra; os que pretendam alcançar uma ideia do campo da hermenêutica exigirão muito mais. Infelizmente, não há por enquanto em inglês nenhum tratamento completo de hermenêutica enquanto disciplina geral, não teológica (Palmer, 1999, p, 15).

O texto de Palmer é uma obra completa sobre hermenêutica, constituindo um desafio às ideias dominantes da crítica atual.

Segundo Palmer (1999), a Hermenêutica pode servir de disciplina fundamental, preliminar a toda a interpretação literária. Com estas reivindicações contemporâneas brota a importância central de hermenêutica em três disciplinas humanísticas — teologia, filosofia e interpretação literária — deste modo, torna-se cada vez mais evidente a importância que este domínio assumirá nas fronteiras do pensamento mundial nos próximos anos.

No entanto, há uma necessidade no sentido de uma abordagem introdutória à hermenêutica num contexto não teológico, orientado para a clarificação do sentido e do âmbito do termo na filosofia.

Destarte, pretendemos ir ao encontro dessa necessidade, forjando uma ideia da fluidez da hermenêutica e dos problemas complexos da sua definição.

Por fim, este estudo aponta uma orientação específica para o problema: a abordagem fenomenológica. Encontramos na hermenêutica fenomenológica, o contexto mais adequado para a questão a ser explorada aqui, que é Logos enquanto ser de linguagem que tem sua expressão mundana no diálogo. Para tal, dialogaremos com Heidegger (2005), e Gadamer (2002, 2015). Não ampliaremos a conversa porque o propósito aqui é pedagógico no sentido de provocar o leitor a “embrenhar-se” pela estes estudos.

A hermenêutica tem um “ar” misterioso pela sua construção mítica, mas dedica-se a Hermes – deus grego da comunicação – a origem da palavra, daí ser necessário e prudente trazer a origem grega da hermenêutica à baila.

A palavra hermenêutica deriva do grego *herménêus*, *hermèneutick* e *hermêneia*. Para Filon de Alexandria, *hermêneia* é logo, em palavra, manifestação do pensamento pela palavra. Está associada a Hermes, deus mediador, patrono da comunicação e do entendimento humano, cuja missão era tornar inteligível aos homens, a mensagem divina; os

gregos atribuíam a ele a origem da linguagem e da escrita. (Grondin, 1999, p.56).

Palmer (1999) amplia nossas compreensões ao afirmar que:

A palavra grega *hermeios* referia-se ao sacerdote do oráculo de Delfos. Esta palavra, o verbo *hermeneuein* e o substantivo *hermeneia*, mais comuns, remetem para o deus-mensageiro-alado Hermes, de cujo nome as palavras aparentemente derivaram (ou vice-versa?). E é significativo que Hermes se associe a uma função de transmutação — transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender. As várias formas da palavra sugerem o processo de trazer uma situação ou uma coisa, da inteligibilidade à compreensão. Os Gregos atribuíam a Hermes a descoberta da linguagem e da escrita — as ferramentas que a compreensão humana utiliza para chegar ao significado das coisas e para o transmitir aos outros. Martin Heidegger, que vê a própria filosofia, enquanto – interpretação – relaciona explicitamente a filosofia-como-hermenêutica com Hermes. Hermes traz a mensagem do destino; *hermeneuein* é esse descobrir de qualquer coisa que traz uma mensagem, na medida em que o que se mostra pode tornar-se mensagem. Uma tal descoberta torna-se numa explicação do que já fora dito pelos poetas, que são eles próprios, segundo Sócrates no diálogo platônico “Ion” (534 e) “mensageiros (*Botschafter*) dos deuses”, *hermenes eisin tôn tehon* (J). Assim, levada até à sua raiz grega mais antiga, a origem das atuais palavras «hermenêutica» e «hermenêutico» sugere o processo de «tornar compreensível», especialmente enquanto tal processo envolve a linguagem, visto ser a linguagem o meio por excelência neste processo. (Palmer, 1999, p. 24).

Seguindo a interpretação gadameriana, entenderemos logo como linguagem, assim, somos ser de linguagem e não ser da *ratio* (ra-

ção), como se definiu este conceito por muitos filósofos modernos (René Descartes, Kant, entre outros). Quando nos referimos como ser de linguagem, nos colocamos como ser do mundo da vida, ser ontológico e não ser epistemológico. Então, como ser de linguagem, cabe-nos interpretar os signos desta linguagem, definiremos hermenêutica como arte da interpretação que é experienciada no/pelo diálogo, encontro do NÓS.

Heidegger e a ontologia hermenêutica do ser-ai (Dasein)

Heidegger (1889-1976) estudou teologia na Universidade alemã de Freiburg e se encantou pela filosofia e matemática. A partir daí, ele começa seus estudos sobre a hermenêutica de Schleiermacher e Dilthey, mas sua dedicação maior era sobre a ontologia escolástica. Foi aluno de Edmund Husserl. Heidegger presta serviço militar e, ao retornar, se dedica no que ficou conhecido como uma “filosofia radical”, que tem nascedouro em um curso que ele ofertou intitulado: “A ideia da filosofia e os problemas das visões de mundo”. (Schmidt, 2014).

Ainda entusiasmado pelas ideias de Husserl, de uma fenomenologia que afirmava que a filosofia precisava cuidar de compreender cuidadosamente a experiência sem incorporar nenhuma proposição

dos estudos positivistas acerca de seu significado. A filosofia precisa retomar a perguntar o que a origina, do perguntar pela coisa em si como elas são experimentadas. Um exemplo famoso seu é o “andar ao redor de uma mesa”, a cada posição, experimentamos uma perspectiva diferente deste fenômeno. A mesa nunca será experienciada em sua inteireza, mesmo que na experiência tenhamos consciência do todo da mesa. Os estudos da obra do “pai da fenomenologia”, assim como o convívio com este, empolgaram Heidegger a propor sua “revolução” na filosofia.

Hans-Georg Gadamer e a Hermenêutica do diálogo

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) teve como proposta filosófica reformular o conceito de Hermenêutica, mesmo que ainda fortemente influenciado pela ontologia do seu mestre – Heidegger – Gadamer irá trilhar um caminho de autonomia em sua investigação, trará para a hermenêutica filosófica, traço distinto da tradição - hermenêutica geral - denominada Ciências do Espírito (Geisteswissenschaften). Busca na crítica profunda uma avaliação do desenvolvimento da hermenêutica, desde a Grécia antiga até a contemporaneidade, de Schleiermacher a Heidegger; sendo o responsável pelo desenvolvimento sobre as implicações das contribuições de Heidegger acerca da complexidade da compreensão.

“Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica” (2015) é a obra mais fulcral desse autor. Gadamer apresenta a gênese de sua investigação filosófica, porque, ao invés de utilizar-se do termo “Filosofia hermenêutica”, como seria causal, dando continuidade à filosofia de seu professor Heidegger, ele fala de uma “Hermenêutica filosófica”, traçando contraponto ao pensamento da época, já que registra na hermenêutica o ser sujeito da expressão, juntando-lhe, na predicação, o adjetivo “filosófica”.

Com isso, ele se distancia da corrente dominante do século XX, que segue na tratativa das ideias iluministas de uma racionalidade instrumental.

Gadamer suspeita de toda uma tradição de pensadores que negligenciam a experiência ontológica primordial, em que despojamos nosso relacionamento imediato com o mundo, em contrapartida a uma filosofia cujo cerne gira em torno da legitimidade do saber dos princípios últimos, determinados pela reflexão e pelo conceito. Para Gadamer, essa tradição perderia de vista a dimensão inquietante, aberta pela experiência do desconhecido, do espanto (páthos) e do estranhamento. Princípio (arché) pri-

meiro à reflexão, que emergirá o conceito “hermenêutica filosófica” do nosso filósofo.

Na filosofia gadameriana, compreender que a expressão “hermenêutica filosófica” refere-se a uma experiência ontológica, de como toda experiência, é um acontecimento anterior a toda reflexão. Trata-se sempre de alguém ou de algo que está à nossa frente, e, como tal, se dirige a nós e nos inquieta, pelo simples fato de ser outro e não nós mesmos. Pode-se inferir que brota a reflexão humana, a qual manifesta apenas o que nos acontece no mundo. Acontecimento este que antecede ao campo da reflexão. A verdadeira experiência ontológica é acontecimental, única, irrepetível, singularizada no ato de seu acontecimento.

A hermenêutica gadameriana busca, também, romper com o individualismo, a solidão do “eu cogito” cartesiano, porém, reconhece a singular importância de Renee Descartes para a filosofia. Mas segue caminhos outros, buscando, na intersubjetividade do mundo vívido (vivência significativa), para aclarar a verdadeira experiência do ser-aí, que acontece no NÓS.

Acolhemos a ideia de um “desprendimento” do filósofo do diálogo com a filosofia fática de Heidegger, pois o Dasein, em sua compreensão do mundo desde sua autocompreensão, torna a experiência do ser-aí uma experiência ainda solitária e vazia de humanidade. Percebemos este “aprisionamento” do Dasein na busca da interpretação do mundo que não dialoga com outros, mas na visão subjetiva do autor, não é um individualismo, mas uma solidão ainda metódica. Veremos mais bem desenvolvido este argumento quando tratarmos da importância do NÓS, da intersubjetividade na vivência significativa do ser proposta por Gadamer.

Portanto, ainda encontramos caminhos consonantes entre a filosofia de Gadamer e do seu mestre Heidegger, também não é rompimento, mas a ressignificação da hermenêutica heideggeriana e da filosofia de Hegel. A proposta de “abertura da linguagem”

e a possibilidade de cada intérprete transcender seus horizontes interpretativos (fusão de horizontes), são diálogos gadameriano com a dialética Hegeliana. Para este, o reconhecimento do limite é o primeiro passo para transcendê-lo, porém, se afasta da ideia de autosubjetivação transcendental do sujeito. Gadamer propõe e assume uma posição relativista, em que pensamento e razão são sempre possibilitados pela história, tradição e pela comunidade linguística.

O que percebi nas leituras que fiz sobre as duas grandes obras de Gadamer (*Verdade e Método I* e *Verdade e Método II*) foi a disposição do filósofo alemão em dialogar com a tradição, colocando-a no lugar de destaque na história da filosofia. Ainda há um esforço na disponibilidade de dialogar com seus críticos, respondendo aos questionamentos feitos à sua obra. Gadamer, em consonância com a ética socrática, sente-se herdeiro, acolhe as críticas e busca deixar claro os obscurantismos que sua escrita pode ter deixado soar, assim, dialogará com Habermas e outros expoentes da filosofia contemporânea na busca pela elucidação de sua hermenêutica.

A originalidade de sua hermenêutica, descrita em “*Verdade e Método*”, incide sobre as condições de possibilidade sobre as quais se realiza a compreensão. O autor busca demonstrar que o conhecimento não é derivado da subjetividade pura transcendental, mas acontece na historicidade e na linguagem do ser no mundo da vida, princípio ontológico de sua filosofia.

Eu tenho a obra gadameriana como a crítica mais contundente à ciência e à filosofia ocidental na contemporaneidade. Abrindo nossos horizontes para a questão do “monopólio” do método e da verdade científica, o que “limitou” a construção de conhecimento no ocidente a partir de um único caminho – o da ciência eurocêntrica. Desta feita, a inferência de Gadamer nos envolve para a crítica que permeia a contemporaneidade, que busca liberta-se dos dogmas da ciência tradicional, assim como a teoria decolonial. Insistimos em reiterar que o filósofo do diálogo busca

a possibilidade dialógica, de forma ética, entre saberes e conhecimentos que são experienciados no mundo da vida, que dialogam com a ciência, mas não se limitam a seu colonialismo intelectual.

Esse caminho pode ser seguido na educação onde percebemos as fragilidades de uma Educação Científica regida pelo método indutivo e dedutivo de caris eurocêntrico, nos colocando como pessoas da repetição, do manual, da falta de diálogo. Vale salientar que não queremos “descartar” uma arquitetura educacional construída pela ciência, mas fazer a crítica devida e com ela propor caminhos outros que atendam ou busquem atender os desafios da educação na contemporaneidade, principalmente para a juventude multifacetada de nossa época, e, para tal, dialogar é urgente.

Análise da experiência – Metodologia das (en)cruzilhadas uma profanação ao método

Inicialmente o grupo fora formado por dois professores (um filósofo e um pedagogo) que buscavam na educação sentido e significado para sua existência formacional, logo outros seis professores agregaram ao grupo e construíram em diálogo referenciais teóricos, práticas com os jovens, organização de estudos, participação em eventos científicos para popularizar o que era produzido. Nos reunimos com a gestão da escola para apresentar nossa proposta, o que foi bem acolhida, então solicitamos materiais e uma sala para reunião. Fomos para etapa seguinte fazer uma apresentação formal da proposta aos alunos do Ensino Médio, pois dali selecionaríamos 20 jovens para o projeto.

Mas em reuniões constatamos que faltava um ator nessa empreitada, que seria a universidade pública e sua função de extensão universitária, procuramos a Universidade do Estado da Bahia, através do Grupo de Pesquisa em Educação e Geotecnologias (GEOTEC), que se sentiu seduzida pela proposta e resolveu nos apoiar nas ações que a universidade pudesse potencializar.

Consolidado o grupo selecionamos 20 estudantes, não tínhamos capital humano nem material para um grupo maior, então fomos juntos estudar ciência e como construir projetos científicos de intervenção social tendo as tecnologias e as geotecnologias como arcabouço conceitual, desta forma despertamos o jovem para o papel social da ciência e o seu enquanto cidadão, como também os provocávamos para tecer um diálogo entre escola – ciência - educação, os levando a potencializar seus estudos formais.

Por estes caminhos, ousou provocar novas possibilidades para interpretar o método, novas oportunidades de caminhada, de metodologia. Pois as metodologias são caminhos compreensivos da questão de pesquisa, do tema, dos objetivos e da experiência da escrita. Para tal, encontrei guarita em Exu e suas (en)cruzilhadas. Cabe agora aos meus leitores interpretarem.

A metodologia das (en)cruzilhadas emerge como uma crítica aos efeitos do colonialismo e do monologismo exercido pela racionalidade moderna ocidental que reverbera de forma ostensiva na educação.

A metodologia das (en)cruzilhadas não exclui as produções centradas na ciência moderna ocidental e nas suas ressonâncias na educação, são, sim, possibilidades credíveis, mas dialoga intensamente com a hermenêutica alemã e contesta como modo único ou hegemônico o eurocentrismo.

Assim, a metodologia das (en)cruzilhadas atravessa os modos dominantes de conhecimento com outros modos historicamente produzidos como menores. Esses atravessamentos, cruzamentos provocaram os efeitos mobilizadores para a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos e com o combate às injustiças cognitivas/sociais, como o Projeto de Educação Científica nascido da parceria UniversidadeEscola. Parafraseando (Rufino, 2015. P. 25), afirmamos que é “no atravessamento marcam-se as zonas de conflito, as zonas interseccionais, zonas propícias às relações dialógicas, de inteli-

gibilidade e coexistência.

IN-CONCLUSÃO

O nosso texto busca caminhar pelo que denominamos de uma poética existencial das (en)cruzilhadas de um fazer ciência com humanos para humanos, por isso a hermenêutica do diálogo potencializa nossos desejos e floresce nosso texto com flores e ramagem cheia de vida e desejo de uma ciência, educação e escola colorida, aonde possamos compreender a vida vivida em sua finitude sem pretensão de universalismo nem de uma ciência endeusada, para poucos, mas para todos/as que estão na escola, principalmente na rede pública de ensino. Como a educação é movimento e diálogo esse nunca se conclui daí nosso texto está sempre em (in)conclusão, na busca de novos caminhos dialógicos.

Acreditamos que a Educação Científica é um terreno fértil para nossa proposta e para uma educação do diálogo e da alteridade como nos ensinou Gadamer (2015), acreditamos também que é na solidariedade das intersubjetividades que mundos se encontram e vidas se ressignificam no ato de ensinar e aprender, uma verdadeira ciência ética que encontra nas (en)cruzilhadas aprendentes caminhos para o diálogo entre norte e sul, entre conhecimentos.

Queremos propor que os professores acreditem que a ciência tem que ser re-inventada, em cores e tons geniais com uma juventude vibrante e erotizada pelo desejo de aprender e estar na escola como em suas casas, afinal escola é o “segundo lar”, Arendt (2014) disse “a educação na esfera pública”, uma extensão da casa e da família, ora não é nela que cultivamos boas amizades e laços ternos que carregaremos em nosso ser para toda nossa existência?

Então, que seja a educação científica laço de aprendizagem, conhecimento, epistemologia, mas antes de tudo laço de humanismo, solidariedade, diálogo, experiência e vida. Que possamos

aprender sorrindo, brincando, nos olhando e olhando a ciência como obra de ser humano para seres humanos, tracemos essa (en)cruzilhada metodológica (Costa, 2023) em nossas escolas e nossos sentiresfazeres educação.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

COSTA, Adelson S. **Nas (en)cruzilhadas de Exu e Ogum**: experiências hermenêuticomultirreferenciais de jovens com as tecnologias em um projeto de educação científica. Salvador, 2023.

GADAMER, H-G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Enio Paulo Gianchini: 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GADAMER, H-G. **Verdade e método II**: complementos e índice. Trad. Enio Paulo Gianchin. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRONDIN, J. **Introdução à Hermenêutica Filosófica**. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Márcio Sá Cavalcante Schuback. 13. ed. São Paulo: Vozes, 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ALMER, Richard. E. **Hermenêutica**. O saber da filosofia. 70 ed. Trad. Maria Luisa Ribeiro Ferreira. Portugal. 1999.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro. Mórula editorial, 2019.

SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica**. Trad. Fábio Ribeiro. 3 ed. Petrópolis: Vozes. 2014.

O CAMINHO DA HERMENÊUTICA POTENCIALIZA O JOGO DIALÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria da Conceição Nascimento Marques

marquesconceicao65@gmail.com

Mestre em Educação (UNEB)

Secretaria de Educação de Salvador -BA

Cidicléia Gomes da Silva Santos

cidosni1@gmail.com

Mestre em Educação (UNEB)

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

mribeiro27@gmail.com

Pós doutor em Educação

Universidade Federal do Vale do São Francisco

*As regras do respeito, do saber ouvir,
de entender o outro, precisam ser bem compreendidas para que
ocorra o avanço do jogo dialógico.*



RESUMO

O jogo dialógico em sala de aula, orientado por professores e professoras na produção do conhecimento entre os atores sociais envolvidos: educandos e educadores é de tamanha importância que faz com que muitos percebam a necessidade de erguer um caminho que possa potencializar o diálogo e entre algumas escolhas está o uso da hermenêutica na interpretação e compreensão de como inserir e fortalecer as relações dialógicas. A intenção é ter maior compreensão a respeito de como isto ocorre e os motivos que levam estudantes da educação básica a silenciarem diante da possibilidade do diálogo. Através das experiências vividas em sala de aula é possível ter uma percepção apurada sobre a dificuldade do encontro dialógico entre atores do fazer pedagógico, o que motiva professores a estarem em constante formação continuada, através das observações e das rodas de conversa nos momentos de produção de aulas. O resultado pode ser visto através de respostas variadas dos estudantes, porém o mais importante é o processo de abertura do diálogo, de expressão de sentimentos e emoções, do dizer sobre pensamentos, sentidos e significados e assim poder construir o conhecimento no espaço coletivo.

Palavras-chave: Diálogo. Silêncio. Educação. Estudantes.

INTRODUÇÃO

A dificuldade do encontro dialógico no fazer/saber pedagógico entre educandos e educadores motiva professores e professoras a encontrarem estratégias de proximidade entre estes atores sociais, sendo um deles o caminho hermenêutico na busca de compreender os motivos que reprimem as falas dialógicas tão necessárias na produção do conhecimento nos espaços escolares.

As práticas educativas, na sociedade contemporânea exigem que professoras e professores atuem para o desenvolvimento de ações pedagógicas que oportunizem aos estudantes maiores interações com o cenário contemporâneo, o qual exige cidadãos mais autônomos, críticos e, portanto, atuantes na sociedade em que vivem.

Nesse sentido, compete ao professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, adotar uma postura profissional para além da transmissão do conteúdo, e que seja um motivador na aquisição do conhecimento.

As observações e rodas de conversas são condições aproveitadas para construção do caminho hermenêutico de interpretação e compreensão em como construir a potência do jogo dialógico na sala de aula da educação básica, em escola pública municipal, anos finais do Ensino Fundamental. Este processo de experiências vividas por professores e professoras vão se constituindo em formação continuada durante todo o ano letivo.

Dessa forma no tópico “Relações dialógicas e a prática docente” apresentaremos uma reflexão sobre como a postura do docente interfere nas relações dialógicas requeridas pelo mundo do trabalho e desenvolvidas pela escola. Depois, no segundo tópico “A potência do jogo dialógico” perceber nas peculiaridades do jogo, caminhos de produção de conhecimento. No item “Sala de aula e o jogo hermenêutico” perceber o que pode ser acolhido pelos sujeitos do aprendizado, enquanto potência dialógica, através do jogo hermenêutico.

RELAÇÕES DIALÓGICAS E A PRÁTICA DOCENTE

Muito se tem discutido sobre a importância da comunicação nos dias atuais e o quanto ela precisa ser cada vez mais objetiva e eficaz. “Boa comunicação” é o que vemos, comumente, nos requisitos para execução das diversas atividades no mercado de trabalho. Sendo esse, um requisito bastante exigido, a escola, local de preparação para o mundo do trabalho, possui como atribuição o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam na formação desse cidadão, capaz de comunicar-se na sociedade em que vive.

Sendo assim, a construção de relações dialógicas, a partir da interação entre educandos e educadores, na sala de aula, são de

fundamental importância. Contudo, o que percebemos muitas vezes são espaços de construção do diálogo, sendo pouco participativos em face do silêncio dos estudantes, provocando a falta de interação entre os envolvidos. É muito comum ouvir dos professores e professoras que os alunos não se expressam verbalmente, e quando ocorre, é com uma pequena parte da sala.

Diante desse contexto, a compreensão de como construir relações dialógicas na sala de aula, se torna salutar. Contudo, traz implicações também para o educador repensar a prática docente, a qual muitas vezes está carregada de estigmas e preconceitos em relação ao ambiente escolar, fruto das experiências e vivências que não foram bem sucedidas, impactando na sua relação com os estudantes.

Cabe salientar que a inovação de práticas envolve, principalmente, um olhar mais humano sobre os estudantes, respeitando seus processos e despertando seus olhares para o trabalho colaborativo em benefício da escola. Essas ações podem ressoar na comunidade em que vivem aumentando o alcance dessas ações positivas.

A partir do momento em que o professor começa a compreender que o conhecimento deve ser desenvolvido por meio de um processo colaborativo e de construção, o olhar estigmatizado de um aluno que “não sabe nada” vai se modificando e a sala de aula vai oportunizando a edificação de um espaço mais interativo, de trocas, de relações mais dialógicas e participativas. Assim, a sala de aula passa a ser o mundo das trocas de experiências desses sujeitos motivados pelo diálogo, como nos diz Freire (1996, p. 86),

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Quando professores e alunos assumem essa postura dialógica as questões conflitantes tendem a serem enfrentadas a partir da valorização do outro, do exercício da empatia, de laços de afetividade que se constroem no cotidiano da escola. Corroborando com Freire, o filósofo alemão Gadamer (1999), afirma que “o diálogo entre professor e aluno é certamente uma das formas mais primitivas de experiência de diálogo” e a intitula de diálogo pedagógico.

A experiência do diálogo pedagógico é utilizada pelo referido autor para exemplificar a incapacidade para o diálogo: “aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado for a sua fala, tanto mais imagina está se comunicando com seus alunos. É o perigo da cátedra que todos nós conhecemos”. Neste sentido, o desenvolvimento das metodologias ativas na sala de aula é muito importante, pois apresenta algumas formas interativas para apresentação do conteúdo a fim de que o professor dinamize as aulas com a participação dos seus estudantes.

A partir dos conhecimentos trazidos por Gadamer (1999) é possível também compreender que o diálogo não indica a obtenção de consenso. Considerar essa possibilidade ajudará a escola a exercitar melhor sua capacidade de escuta através dos seus agentes. Construir relações dialógicas na escola implica uma tomada de postura da escola que se pretende democrática e participativa.

Compreendemos que quando a escola deseja atuar de forma democrática e participativa, todas as suas ações giram em torno do estabelecimento de construções dialógicas que oportunizam a estudantes e professores o direito de opinar e construir a escola que será um lugar do exercício do respeito à diversidade e da cidadania.

Diante do que foi abordado, apresentaremos a seguir o “Jogo” como caminho para obter a participação ativa dos estudantes nos espaços de diálogos criados pela escola.

A POTÊNCIA DO JOGO DIALÓGICO

Na linguagem humana a palavra jogo terá vários significados, e o movimento do jogo está relacionado ao outro, a sala de aula precisa do outro(a), pois “[...] o movimento das experiências compartilhadas, com seus efeitos comuns, é que estruturam e organizam nossa vida em sociedade.” (Neubauer, 2017, p.122). São dois em diante, na maioria das vezes é um coletivo muito grande, diverso e complexo que interage em um espaço físico reduzido, porém com uma amplitude de opiniões e verdades muito grande.

Faz parte da vida humana em sociedade, está nas brincadeiras de crianças, utilizadas nas ruas e condomínios e até em locais de lazer dentro da própria escola, enquanto nas relações sociais e entre os que utiliza, “[...] para quem joga, o jogo não é uma questão séria, e que é por isso mesmo que se joga.” (Gadamer, p.174, 1999), por isto a proximidade com infância, mas é algo levado adiante em muitos encontros sociais adultos.

Apesar de ter as regras definidas e conhecidas pelos jogadores, “Cada jogo coloca uma tarefa ao homem que o joga.” (Gadamer, 1999, p. 183), mantém o caráter de ludicidade, a alegria de jogar por jogar, como um ato libertador, que pode ser estimulado em rodas de conversas, perguntas e respostas curtas, um ir e voltar de jogos de palavras.

Ainda que continue como uma tarefa lúdica que imprime o prazer, “[...] estar jogando em um lugar ou em um momento é sempre algo que já está em jogo.” (Neubauer, 2017, p.126) e porque não levar este estilo de viver para a educação básica, como um caminho de produção de conhecimento, possibilidade de motivação para encontros dialógicos.

A SALA DE AULA E O JOGO HERMENÊUTICO

Então é possível pensar o jogo em sala de aula a partir da visão hermenêutica de mundo, a partir da compreensão do que pode ser escolhido e acolhido pelos sujeitos do aprendizado, enquanto potência dialógica.

O jogo hermenêutico tem ponto de partida, tem regras, segundo Gadamer (1999) e o espaço escolar insere o jogo como recurso pedagógico, dentro da concepção hermenêutica de Gadamer, onde o “O vaivém pertence tão essencialmente ao jogo que, em último sentido, faz que de forma alguma haja um jogar-para-si-somente.” (Gadamer, 1999. p. 180) e a partir da compreensão do que seja o jogo na vida humana, vai se delineando as outras combinações da palavra jogo nas relações, nos comportamentos dos sujeitos.

Gadamer e outros pensadores discutem sobre a experiência do jogo hermenêutico pautado na noção de jogo, que pode transformar as pessoas:

Desse modo, a experiência tem sua estrutura nas características do jogo. Salientamos que, nela, o jogador tem, diante de si, o todo, mas escolhe uma parte a ser desvelada, sendo tal escolha guiada por seus próprios prévios, e não por um humor, ou estado de espírito, mas sim, pelo que o constituiu enquanto ser humano no mundo até o presente momento. (Neubauer, 2017, p. 131)

O jogo na sala de aula ocorre na relação com outro. A solidariedade corporifica-se como um jogo: “Jogar o jogo da solidariedade, exercitar a fusão de horizontes, implica a corporificação de uma virtude ética ao cultivar acordos consigo mesmo e com os outros.” (Rohden, p. 145, 2020) O jogo mexe com a sensibilidade, retira o sujeito da padronização, porque estimula a criatividade,

pode ser transformado em uma forma solidária de diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes consideram a timidez como um ponto crucial de impedimento ao diálogo, as vezes também de estar aberto ao jogo, em sala de aula, porque há a presença do (a) professor (a) enquanto autoridade, causa inibição. É preciso acreditar, confiar, para poder jogar, é necessário crer que todos estão na mesma condição estratégica e com a mesma capacidade de desenvolvimento para participar do jogo hermenêutico.

As regras do respeito, do saber ouvir, de entender o outro, precisam ser bem compreendidas para que ocorra o avanço do jogo dialógico. Diante da possibilidade de começar, vai ficando difícil de parar e o jogo se potencializa a cada jogada, todas as vozes em ebulição, muitas coisas a jogar, muitas informações sendo construídas e transformadas em conhecimento, em aprendizado.

Um procedimento que auxilia muito no jogo é a abertura de rodas de conversas, elas se iniciam timidamente, mas cada vez que um jogador se arrisca, vai animando mais jogadores, porque o risco faz parte do jogo e é ele que desanima, mas também que levanta a adrenalina na ânsia de não perder o momento de jogar.

A força do jogo dialógico está na capacidade de aumentar a autonomia, se deixar levar como uma peça que faz parte de toda engrenagem construída no momento.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NEUBAUER, Vanessa Steigleder; SILVA, Giovanni Tognon da. A experiência hermenêutica a partir da noção de jogo. **Ekstasis - Revista de Hermenêutica e Fenomenologia**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 121-138, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/rt/prINTERfriendly/28727/0>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ROHDEN, Luiz. A virtude da solidariedade na hermenêutica enquanto um jogo de fusão de horizontes. **Ethic@ - Revista Internacional de Filosofia da Moral**. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 19, n. 1, p. 135-148. Maio, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2020v19n1p135>. Acesso em: 27 mar. 2023.

A ARTE COMO JOGO E DIÁLOGO EM GADAMER E O INDIVIDUALISMO NARCÍSICO NO SÉCULO XXI: REFLEXÕES SOBRE SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Marcus Alves de Santana

marcussantanauneb@gmail.com

Mestrando em Educação

Universidade do Estado da Bahia

... torna-se essencial refletir sobre práticas pedagógicas que possam resgatar a dimensão do jogo e do diálogo na experiência educativa. Ao invés de reforçar a alienação promovida pelo uso excessivo de dispositivos eletrônicos, a educação deve atuar como, quebra de espelhos, um espaço de ressignificação do conhecimento e de valorização da coletividade, proporcionando aos estudantes um contato genuíno com a arte e com experiências formativas que transcendam a lógica do individualismo.



RESUMO

Este artigo analisa o individualismo narcísico no século XXI a partir da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, que concebe a arte como jogo e diálogo. Com base no mito de Narciso e nos efeitos dos algoritmos das redes sociais, discute-se como a hiperexposição digital fortalece a autoimagem e enfraquece a interação social, especialmente no contexto educacional. A pesquisa examina a influência das novas tecnologias na aprendizagem, abordando a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem a coletividade e o pensamento crítico. A modernidade líquida, segundo Zygmunt Bauman, é utilizada como referencial para compreender a fluidez das identidades e a fragmentação das relações sociais. O estudo também destaca a Lei n. 15.100/2025, que regulamenta o uso de dispositivos móveis em escolas, visando minimizar os impactos do individualismo exacerbado na educação. A análise conclui que a experiência artística, ao ser vivenciada como jogo, pode contribuir para a construção de um ensino mais dialógico, resgatando a dimensão coletiva da aprendizagem e promovendo um ambiente escolar que valorize a interação e o compartilhamento da verdade.

Palavras-chave: hermenêutica, Gadamer, individualismo narcísico, redes sociais, educação.

INTRODUÇÃO

O que a arte pode nos ensinar sobre a forma como vivemos hoje? Será que, ao contemplarmos uma obra, estamos apenas observando ou também sendo transformados por ela? E se, em vez de apenas apreciá-la, estivermos participando de um jogo no qual somos tanto espectadores quanto jogadores?

A hermenêutica de Hans-Georg Gadamer nos convida a pensar a arte como um jogo, um espaço de interpretação e experiência que vai além da simples contemplação. Mas como esse conceito dialoga com o século XXI, em que o individualismo parece ter

atingido seu auge? Se antes Narciso via sua imagem refletida na água, hoje, será que não estamos presos a um novo espelho – os algoritmos das redes sociais?

Este texto busca explorar como a arte, a hermenêutica e o mito de Narciso podem nos ajudar a compreender os desafios da educação contemporânea e os impactos do individualismo narcísico em nossa sociedade. Afinal, estaríamos realmente jogando ou apenas presos a um reflexo que nos impede de ver além de nós mesmos?

A seguir, abordaremos o sentido da palavra “hermenêutica” e sua ligação com o deus Hermes, enfatizando seu papel de mediador e intérprete. Em seguida, discutiremos a concepção de arte como jogo em Gadamer, ressaltando seu caráter transformador. A partir disso, analisaremos o mito de Narciso e sua resignificação na modernidade, sobretudo na era digital, em que as redes sociais e os algoritmos reforçam a hiperexposição e o isolamento do indivíduo. No decorrer do texto, articularemos essas ideias com a teoria da modernidade líquida de Zygmunt Bauman, argumentando como a fluidez identitária e a fragmentação das relações sociais intensificam o individualismo. Por fim, refletiremos sobre o impacto desse cenário no ambiente escolar, abordando a recente Lei n. 15.100/2025, que regula o uso de dispositivos móveis nas escolas, e discutiremos a importância do diálogo e da coletividade como caminhos para uma educação mais humanizadora. Assim, buscamos evidenciar como a arte, ao ser vivenciada como jogo, pode atuar como uma alternativa à cultura do espelhamento, ou isolamento digital, promovendo uma experiência educacional mais dialógica e coletiva.

A hermenêutica, enquanto prática e conceito, está profundamente enraizada na história humana, refletindo a necessidade de interpretar, compreender e traduzir significados. Sua ligação com a mitologia grega é evidente na figura do deus Hermes, conhecido em latim como Mercúrio. No panteão grego, Hermes era associado à linguagem e à comunicação, desempenhando o

papel de mensageiro e intérprete da vontade divina para os mortais. Mais do que um simples portador de mensagens, Hermes era o mediador entre deuses e humanos, dotado da habilidade de solucionar mal-entendidos, apaziguar conflitos e estabelecer pontes de entendimento. Sua atuação transcende o campo literal, pois simboliza a própria essência da hermenêutica: a busca por interpretar o desconhecido e encontrar sentido nas relações humanas e divinas. Dessa forma, a figura de Hermes não apenas fundamenta a origem simbólica da hermenêutica, mas também ressalta sua relevância atemporal no contexto da comunicação e da compreensão.

A hermenêutica faz parte da história humana, de tal modo que já podemos identificar sua ligação com a mitologia grega, envolvendo o deus Hermes.

Hermes, deus dos pastores, protetor dos rebanhos, é a divindade por excelência da sociedade campônia aquéia. Pois bem, enriquecido pelo mito cretense, Hermes tornou-se mais que nunca o ‘companheiro do homem’. Deus da pedra sepulcral, do umbral, do hérmaion e das ‘hermas’, guardião dos caminhos, protetor dos viajantes, cada transeunte lançava uma pedra, formando um hérmaion, literalmente, lucro inesperado, descoberta feliz, proporcionados por Hermes e, assim, para se obterem ‘bons lucros’ ou agradecer o recebido, se formavam verdadeiros montes de pedra à beira dos caminhos. Possuidor de um bastão mágico, o caduceu, com que tangia as almas para a outra vida, tornou-se o deus psicopompo, quer dizer, condutor de almas, sem o que estas não poderiam alcançar a eternidade e felicidade que a religião cretense prometia aos iniciados. Deus indo-europeu dos pastores, cuja lenda estava ligada ao carneiro de velocino de ouro, “verdadeiro talismã das riquezas aquías e garantia de fecundidade”, Hermes transformou-se no mensageiro dos imortais do Olimpo, em deus psicopompo e em deus das ciências ocultas (Brandão, 1986, 72-73).

Hermes, inicialmente venerado como deus dos pastores e protetor dos rebanhos na sociedade campônia aqueia¹, evoluiu em significado ao ser enriquecido pelo mito cretense, consolidando-se como um companheiro essencial do ser humano. Representando a transição e a mediação, Hermes era associado a elementos como o umbral, a pedra sepulcral e as “hermas”, pequenos montes de pedra acumulados pelos viajantes em sinal de agradecimento ou pedido de prosperidade, simbolizando o lucro inesperado ou bênçãos proporcionadas por ele.

Com o caduceu, seu bastão mágico, Hermes também exercia o papel de psicopompo², conduzindo as almas para o além e garantindo-lhes a felicidade prometida aos iniciados pela religião cretense. Ligado ao carneiro de velocino de ouro, símbolo de riqueza e fertilidade, ele transcendeu sua origem pastoral, tornando-se mensageiro dos deuses do Olimpo e um guia para o conhecimento oculto, reafirmando sua posição como figura central na espiritualidade e cultura da antiguidade.

Sendo assim, Hermes desempenhava o papel de mediador tanto dos deuses para os homens quanto dos homens para os deuses. Na mitologia grega, Hermes não apenas transmitia as mensagens dos deuses ao mundo humano, mas também levava as preces, súplicas e intenções dos mortais aos deuses. Esse trânsito bidirecional reforça sua função como ponte de comunicação entre os dois mundos, garantindo que a vontade divina fosse compreen-

1 A Campônia Aqueia foi uma região da Grécia Antiga habitada pelos aqueus, um dos principais povos da civilização micênica (c. 1600–1100 a.C.). Os aqueus são frequentemente mencionados na *Ilíada*, de Homero, como os gregos que lutaram contra Troia. A região que compreendia a Campânia Aqueia ficava no Peloponeso, incluindo cidades como Micenas e Argos, que tiveram grande influência na cultura e na história grega.

2 O termo psicopompo refere-se a uma figura ou entidade que guia as almas dos mortos para o além, ajudando-as a transitar do mundo dos vivos para o mundo dos mortos. Na mitologia grega, Hermes é o exemplo clássico de psicopompo, desempenhando o papel de condutor das almas até o submundo, onde estas poderiam encontrar seu destino final.

dida pelos humanos e que as preocupações humanas chegassem aos deuses.

Essa dinâmica também dialoga diretamente com a hermenêutica, que não se limita a interpretar um texto ou mensagem de forma unilateral, mas busca estabelecer uma interação, um ciclo interpretativo que conecta emissor e receptor. Assim, a figura de Hermes simboliza a mediação necessária para que sentidos sejam construídos, adaptados e compreendidos em diferentes esferas, reafirmando sua ligação com a prática interpretativa.

A palavra hermenêutica, de forma geral, tem o sentido de interpretação e está presente na sociedade, como pode ser observado nos dicionários.

Doutrina ou ciência cujo objetivo se caracteriza pela interpretação de textos religiosos ou filosóficos: hermenêutica sagrada. Interpretação ou compreensão do texto, dos sentidos ou da significação das palavras que o compõem. Na semiologia, doutrina ou ciência caracterizada pela interpretação dos signos e de seu teor simbólico. [Jurídico] Reunião das normas ou dos mecanismos utilizados na interpretação de um texto de teor legal ou das leis: hermenêutica jurídica. Arte de interpretar os livros sagrados e os textos antigos (Hermenêutica, 2024).

Em concordância com esta definição, Ferrater Mora (2001) diz que “o vocábulo hermenêutica significa principalmente ‘expressão’ (de um pensamento); daí ‘explicação’ e, sobretudo, ‘interpretação’ do pensamento”. Já Abbagnano (2007) define a hermenêutica como “qualquer técnica de interpretação”. Atualmente, essa palavra é frequentemente usada para se referir à técnica de interpretação da Bíblia.

Aluno de Heidegger, Gadamer afirma que a hermenêutica se constitui como compreensão, não tanto como um instrumento à disposição do homem para interpretar, mas muito mais como uma estrutura constitutiva do homem (Dasein), uma dimensão

intrínseca a ele. Em Gadamer, na hermenêutica como compreensão, a arte ganha importância. Em sua obra principal, *Verdade e Método*, Gadamer aborda o problema da verdade que transcende a ciência. O pensamento científico moderno, dominado pelo cientificismo, considera o método científico como a única via para alcançar a verdade. Contudo, “partindo da observação, conclui que, em outros campos – sobretudo na arte –, o homem faz experiência da verdade, na medida em que é realmente modificado por seu diálogo com a obra” (Huisman, 2004, p. 418).

Para Gadamer, a arte vai além de uma simples apreciação estética, pois envolve a vivência da verdade e a compreensão prática. A arte nos desvela a verdade através de um sistema de jogo, essencial a toda forma de arte. Esse caráter lúdico da arte traduz sua naturalidade, oferecendo infinitas possibilidades. Tanto a dinâmica do jogo quanto a da arte buscam objetivos independentes de exigências externas, autossuficientes e marcados por um movimento essencial de vaivém. [...] o que há de maravilhoso e misterioso na arte é que essa determinada reivindicação não é, apesar disso, nenhum grilhão para a nossa índole, mas justamente abre o espaço de jogo da liberdade lúdica de nossa capacidade de conhecimento. (Gadamer, 1999, p. 105).

A obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar uma experiência que irá transformar aquele que a experimenta. O “sujeito” da experiência da arte, o que fica e persevera, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte. Encontra-se aí justamente o ponto em que o modo de ser do jogo se torna significante. Pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam (Gadamer, 1999, p. 175-176).

Gadamer, nesse trecho, enfatiza a experiência transformadora que a obra de arte proporciona. Ele argumenta que o verdadeiro sentido da obra de arte não está na interpretação subjetiva de quem a aprecia, mas sim na própria obra como algo autônomo e capaz de provocar transformação. Quando alguém interage com

uma obra de arte, essa interação não é uma mera análise intelectual ou pessoal; a obra exerce uma força própria, que transcende a subjetividade individual e se revela como algo universal e significativo.

O autor também conecta essa ideia ao jogo, explicando que o jogo, assim como a obra de arte, possui uma natureza que não depende da consciência ou intenção dos participantes. Ele se sustenta por si mesmo, com regras e dinâmicas próprias, revelando um significado que vai além da vontade ou percepção dos jogadores. O jogo, como a experiência artística, não é controlado apenas por quem participa; ele acontece como um fenômeno maior, com uma natureza própria. Assim, a arte e o jogo são experiências que vão além do controle do indivíduo, revelando significados e verdades que transformam tanto quem participa quanto o próprio entendimento sobre o que se observa. Sendo assim, “[...] esses estudos sobre hermenêutica procuram demonstrar a partir da experiência da arte e da tradição histórica, o fenômeno da hermenêutica em toda a sua envergadura. Importa reconhecer nele uma experiência da verdade [...]” (Gadamer, 1997. p. 34).

A partir da visão hermenêutica de Gadamer, colocaremos em prática essa interpretação por meio do quadro *Narciso*, de Caravaggio. É importante destacar que outros artistas também experienciaram a arte como jogo. Entre os pintores, destacam-se John William Waterhouse, com o quadro *Eco e Narciso* (1903), Salvador Dalí, com *Metamorfose de Narciso* (1937), e Jan Cosiers, com sua versão de *Narciso*. No Brasil, o mito de Narciso proporcionou, na música, outras experiências da verdade. Caetano Veloso o retrata em *Sampa*, Lobão em *Samba da Caixa Preta* e Jorge Vercillo em *Face de Narciso*.

Figura³. Narciso, de Caravaggio



O quadro *Narciso* é uma pintura a óleo sobre tela, datada do final do século XVI (1597-1599). Com dimensões de 113,3 x 94 cm e número de inventário 1569, encontra-se na Galeria Nacional Barberini Corsini, em Roma. Assim, a galeria descreve o quadro:

O mito clássico de *Narciso* teve inúmeras representações desde a antiguidade, mas a versão de Caravaggio destaca-se pelo seu esquema composicional inusitado

³ A Campônia Aqueia foi uma região da Grécia Antiga habitada pelos aqueus, um dos principais povos da civilização micênica (c. 1600–1100 a.C.). Os aqueus são frequentemente mencionados na *Ilíada*, de Homero, como os gregos que lutaram contra Troia. A região que compreendia a Campânia Aqueia ficava no Peloponeso, incluindo cidades como Micenas e Argos, que tiveram grande influência na cultura e na história grega.

concebido quase como uma carta de baralho: a parte inferior espelha a parte superior como se o pintor tivesse invertido a metade superior da tela aos 180 graus para obter a figura refletida. Um layout adequado à história do jovem caçador, que se apaixona pela sua própria imagem refletida na água. O artifício do joelho nu funciona como centro de atração visual e a manga larga bufante acompanha o olhar para a mão imersa na água na tentativa de abraçar aquela forma enganosa de autoimagem, narrada no terceiro livro das Metamorfoses de Ovídio. A boca está aberta: é o ápice do anseio de Narciso que, percebendo a natureza paradoxal do seu sentimento, se deixa morrer na margem dessa mesma fonte. (Gallerie Nazionali Barberini Corsini, 2024)

Acima, vemos o quadro “Narciso” de Michelangelo Merisi, mais conhecido como Caravaggio, nascido no lugarejo de Caravaggio, na região da Lombardia, Itália. Caravaggio (1573-1610) é filho de seu tempo, e sua obra reflete tanto o contexto histórico quanto o estilo preponderante do período barroco. Este estilo está ligado, apesar de controvérsias, à Contrarreforma Católica. No entanto

Barroco tem sido o termo usado pelos historiadores da arte durante quase um século para designar o estilo dominante no período 1600-1750. O seu significado original – “irregular, contorcido, grotesco” – está largamente ultrapassado. Hoje é de opinião geral que o novo estilo nasceu em Roma nos últimos anos do século XVI. Mas se discute-se ainda se o barroco é a última fase do Renascimento ou se constitui uma era distinta tanto do Renascimento como da época moderna (Janson, 2001, p. 715).

Podemos perceber traços da pintura barroca nas obras de Caravaggio, tais como o realismo acentuado, formas sinuosas, corpos em gestos contorcidos e o intenso contraste de claro-escuro, que intensifica a expressão de sentimentos. O realismo barroco não retrata apenas a vida da realeza em cortes luxuosas, mas também a do povo simples e das pessoas comuns.

Sendo assim, Caravaggio não se interessou pela beleza clássica que tanto encantou o Renascimento. Ao contrário, procurava

seus modelos entre os vendedores, os músicos ambulantes, os ciganos, enfim, entre as pessoas do povo. Para ele não havia a identificação, tão comum na época, entre beleza e classe aristocrática. O que melhor caracteriza a pintura de Caravaggio é o modo revolucionário como ele usa a luz. Ela não aparece como reflexo da luz solar, mas é criada intencionalmente pelo artista, para dirigir a atenção do observador. Isso foi tão fundamental na sua obra, que ele é conhecido como fundador do estilo luminista⁴. E assim como vemos na hermenêutica gadameriana, a seu modo Caravaggio buscava a verdade.

O que ele queria era a verdade. A verdade tal como ele a via. Não lhe agradavam os modelos clássicos nem tinha respeito algum pela “beleza ideal”. Queria livrar-se de todas as convenções e repensar a arte desde o começo. Algumas pessoas pensavam que o seu principal objetivo era chocar o público; que ele não tinha respeito algum por qualquer espécie de beleza ou tradição (Gombrich, 1988, p. 305).

Lembremos do mito e como este revela o individualismo narcísico no século XXI. O mito de Narciso afirma que ele era filho de uma ninfa muito linda, que, ao consultar o adivinho Tirésias, perguntou se seu filho viveria uma longa vida. A resposta foi que ele viveria, desde que não se conhecesse. Narciso cresceu e se tornou muito belo, sendo desejado por muitas moças e ninfas, mas ele as desprezava. Um dia, enquanto caçava na floresta, Narciso foi visto pela ninfa Eco. Eco, como o nome sugere, só repetia tudo; essa era a punição imposta por Hera, que a tornara incapaz de usar sua voz para mais do que repetir os sons das palavras dos outros. Ao ver Narciso, Eco se apaixonou e, expressando seu amor, tentou abraçá-lo. Narciso a repeliu. Desprezada e envergonhada, Eco se escondeu nos bosques, com o rosto coberto por folhagens.

4 Na pintura, tendência para realçar, em um quadro, o contraste entre luz e sombras.

Uma das ninfas desprezadas falou: que Narciso ame também com a mesma intensidade sem ser correspondido. Nêmesis, a divindade punidora do crime e das más ações, escutou esse pedido e o satisfez. Um dia cansado Narciso da caça foi descansar em uma fonte límpida, de águas prateadas e cristalinas, de que jamais homem, animal ou pássaro algum se tinham aproximado.

Havia uma fonte clara, cuja água parecia de prata, à qual os pastores jamais levavam rebanhos, nem as cabras monteses frequentavam, nem qualquer um dos animais da floresta. Também não era a água enfeada por folhas ou galhos caídos das árvores; a relva crescia viçosa em torno dela, e os rochedos a abrigavam do sol. Ali chegou um dia Narciso, fatigado da caça, e sentindo muito calor e muita sede. Debruçou-se para desalterar-se, viu a própria imagem refletida na fonte e pensou que fosse algum belo espírito das águas que ali vivesse. Ficou olhando com admiração para os olhos brilhantes, para os cabelos anelados como os de Baco ou de Apolo, o rosto oval, o pescoço de marfim, os lábios entreabertos e o aspecto saudável e animado do conjunto. Apaixonou-se por si mesmo. Baixou os lábios, para dar um beijo e mergulhou os braços na água para abraçar a bela imagem. Esta fugiu com o contato, mas voltou um momento depois, renovando a fascinação. Narciso não pôde mais conter-se. Esqueceu-se de todo da ideia de alimento ou repouso, enquanto se debruçava sobre a fonte, para contemplar a própria imagem.

— Por que me desprezas, belo ser? — perguntou ao suposto espírito — Meu rosto não pode causar-te repugnância. As ninfas me amam e tu mesmo não pareces olhar-me com indiferença. Quando estendendo os braços, fazes o mesmo, e sorris quando te sorrio, e respondes com acenos aos meus acenos.

Suas lágrimas caíram na água, turbando a imagem. E, ao vê-la partir, Narciso exclamou: — Fica, peço-te! Deixa-me, pelo menos, olhar-te, já que não posso tocar-te. Com estas palavras, e muitas outras semelhantes, aticava a chama que o consumia, e, assim, pouco a pouco, foi perdendo as cores, o vigor e a beleza, que antes tanto encantara a ninfa Eco. Esta se mantinha perto dele, contudo, e, quando Narciso gritava: “Ai, ai”, ela respondia com as mesmas palavras. O jovem, depauperado, morreu. E, quando sua

sombra atravessou o rio Estige, debruçou-se sobre o barco, para avistar-se na água. (Bulfinch, 2002, p.125-126)

Em seu texto *Narciso Barroco*⁵, Damisch, ao comparar versões de Narciso, nos fala do quadro de Caravaggio, dizendo que

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam” são “filtrados”, “destilados” diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados — ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à idéia de “leveza”. Há líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico, são mais pesados que muitos sólidos, mas ainda assim tendemos a vê-los como mais leves, menos “pesados” que qualquer sólido. Associamos “leveza” ou “ausência de peso” à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos.

Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade (Bauman, 2001, p.7).

Isto é visto no mito de Narciso quando ele se apaixona por si mesmo. É a liquidez, a fluidez da água que o prende em sua imobilidade. A contradição faz sentido ao analisarmos que é a liquidez, seu poder de mudar de forma, de deformar seu reflexo, que faz Narciso permanecer buscando a si próprio, preso em sua própria imagem.

Nada conseguia arrancar Narciso da contemplação, nem fome, nem sede, nem sono. Várias vezes lançou os braços dentro da água para tentar inutilmente reter com um abraço aquele ser encantador. Chegou a derramar lágrimas, que iam turvar a imagem refletida (Vasconcelos,

5 Versões de Narciso de Caravaggio e Eco de Narciso de Poussin.

1998, p. 18).

Nas tentativas de tocar a imagem refletida, a água mexida por suas mãos lhe tira a imagem, e é isso que o captura, a sensação de perder o que para ele é prazeroso. O tempo é algo que lhe é roubado sem perceber. Nas muitas tentativas de tocar a imagem ele não se dá conta de que o tempo se esvai. Quanto a isso Bauman diz que

Os algoritmos, de acordo com Medina e Fertig (2005), são conjuntos de regras e procedimentos lógicos perfeitamente definidos que levam à solução de um problema em um número finito de etapas, segundo definição formalizada em 1936 pelos matemáticos Alonzo Church e Alan Turing. A palavra algoritmo, por sua vez, deriva do nome do matemático persa Muhammad ibn Mûsâ al-Khowârizmî, que, de acordo com Leavitt (2011) escreveu um dos textos matemáticos mais importantes do mundo antigo, o *Kitab al-jabr wa' lmuqabala*. No mundo contemporâneo, porém, algoritmos são as regras para que determinado programa informático funcione. Isso se dá tanto nos supercomputadores como os do CERN quanto no pequeno chip utilizado em cartões de crédito. Entretanto, o foco desta pesquisa recai nos dois equipamentos mais comumente utilizados pelos estudantes de forma geral: computadores e smartphones (apud, Medina; Fertig, 2005).

Os algoritmos de inteligência artificial (IA) têm uma presença discreta, mas significativa, no cotidiano das pessoas, influenciando diversas ações rotineiras sem que muitas vezes se perceba. Eles moldam a experiência digital de maneira personalizada, levando em consideração o perfil de cada usuário. A partir disso, pode-se relacioná-los ao conceito de individualismo.

Os algoritmos de IA atualmente permeiam e moldam imperceptivelmente o comportamento humano. Atividades corriqueiras como uma simples busca na internet, a escolha de um filme em uma plataforma de streaming ou uma mera compra on-line são mediadas por algoritmos de IA. Estes, de acordo com o perfil do usuário, recomendam e decidem o que será possível visualizar ou não (Alves,

2023, p.28).

Portanto, a partir do avanço dos algoritmos de IA intensifica-se uma cultura de individualismo ao personalizar conteúdos e decisões com base no comportamento e nas preferências de cada usuário, um individualismo Narcísico do século XXI. O espelhamento do individualismo na IA ocorre na medida em que os algoritmos, ao analisarem padrões de comportamento e preferências, retornam ao usuário um reflexo de si mesmo, reforçando suas próprias visões de mundo e hábitos de consumo. Esse processo, destacado pela autora, limita o contato com a diversidade e intensifica a sensação de que os interesses individuais são centrais e inquestionáveis. Dessa forma, a IA age como um espelho que não apenas reflete, mas também amplifica as inclinações já existentes, criando um ciclo de retroalimentação do individualismo. Esse fenômeno pode gerar um afastamento da coletividade, uma vez que a exposição a ideias divergentes e experiências compartilhadas torna-se progressivamente reduzida, consolidando a personalização como um filtro que isola o sujeito em sua própria perspectiva.

É importante salientar que existe diferença entre individualidade e individualismo. Segundo o dicionário Abbanano a individualidade é um “termo de origem medieval: o modo de ser do indivíduo” (Abbanano, p.554) e o individualismo é “Toda doutrina moral ou política que atribua ao indivíduo humano um preponderante valor de fim em relação às comunidades de que faz parte” (Abbanano, p.554).

Sendo assim, existe uma diferença importante a individualidade é descrita como a maneira única de ser de cada pessoa, algo que remonta à origem medieval e está relacionado ao modo como o indivíduo se distingue dos outros. Por outro lado, individualismo é uma doutrina moral ou política que valoriza o indivíduo em relação às comunidades nas quais ele está inserido, ou seja, coloca os interesses e direitos do indivíduo como prioridade, muitas vezes em detrimento da coletividade.

Bauman, citando Tocqueville, explica que o individualismo moderno, diferente do egoísmo, não destrói todas as virtudes, mas enfraquece as virtudes públicas. As pessoas se isolam em pequenos grupos voltados para interesses próprios, negligenciando a sociedade maior. Essa tendência, descrita como uma busca por “abrigo” e segurança, tornou-se ainda mais forte desde a observação de Tocqueville.

Este outro lado da oposição, buscar abrigo, é uma opção sedutora e uma perspectiva realista. Alexis de Tocqueville (no segundo volume de sua *De la démocratie en Amérique*) observou que se o egoísmo, fantasma que atormentou a espécie humana em todos os períodos de sua história, “seca as sementes de todas as virtudes”, o individualismo, aflição nova e tipicamente moderna, seca apenas “a fonte das virtudes públicas” os indivíduos afetados estão ocupados “criando pequenos grupos para seu próprio desfrute” e deixando a “sociedade maior” de lado. Essa tentação cresceu consideravelmente desde que Tocqueville fez sua observação (Bauman, ano, p.198)

A modernidade líquida, conforme Bauman, evidencia a crescente individualização da sociedade, marcada pelo enfraquecimento dos laços coletivos e pela diferenciação entre egoísmo e individualismo, sendo este último mais relacionado à erosão das virtudes públicas e do senso de coletividade. No século XXI, esse fenômeno se intensifica com a IA, que personaliza conteúdos e decisões com base no comportamento do usuário, promovendo um individualismo narcísico. Como destaca Alves (2023), os algoritmos reforçam bolhas informacionais ao refletirem e amplificarem preferências já existentes, limitando a diversidade de perspectivas e consolidando um ciclo de retroalimentação do individualismo. Dessa forma, a IA não apenas molda as escolhas cotidianas, mas também isola os sujeitos em suas próprias visões de mundo, reduzindo o contato com o coletivo e aprofundando a fragmentação social.

No século XXI, o individualismo tem se tornado cada vez mais

evidente na sociedade, com os indivíduos sendo estimulados a priorizar suas necessidades pessoais, desejos e interesses, muitas vezes em detrimento do coletivo. Se, na sociedade, tal individualismo permite seu desenvolvimento e expansão sem penalidades sociais, o mesmo comportamento, quando levado para a sala de aula, cria entraves ao ensino e à aprendizagem. Assim como no mito de Narciso, o estudante encontra-se fascinado por sua própria imagem e incapaz de se afastar dela. O uso desenfreado de aparelhos eletrônicos reflete essa tendência, pois, ao utilizarem seus dispositivos móveis, muitos estudantes acabam se isolando em um mundo virtual individualizado, distanciando-se do ambiente escolar e das interações com colegas e professores.

A partir das reflexões apresentadas, sobre o que para nós se mostra como individualismo narcísico no século XXI, percebemos que o advento, a consolidação e a expansão, principalmente das redes sociais, não tardaram a mostrar o impacto dessa predominância digital na educação.

Pereira (2024), em seu texto, “O celular na sala de aula: amigo ou inimigo do aprendizado?”, analisa os impactos do uso do celular no ambiente escolar, com foco no desempenho dos alunos brasileiros no PISA 20228. Ele destaca que, embora o celular possa ser uma ferramenta pedagógica quando bem integrado ao ensino, seu uso excessivo e descontrolado pode prejudicar a aprendizagem, causando distração, queda na concentração e impactos negativos na capacidade cognitiva dos estudantes.

O INDIVIDUALISMO NARCÍSICO, A EDUCAÇÃO E A LEI Nº 15.100/2025

No século XXI, o individualismo tem se tornando cada vez mais evidente na sociedade, com os indivíduos sendo estimulados a priorizar suas necessidades pessoais, desejos e interesses, muitas vezes em detrimento do coletivo. Se, na sociedade, tal individua-

lismo permite seu desenvolvimento e expansão sem penalidades sociais, o mesmo comportamento, quando levado para a sala de aula, cria entraves ao ensino e à aprendizagem. Assim como no mito de Narciso, o estudante encontra-se fascinado por sua própria imagem e incapaz de se afastar dela. O uso desenfreado de aparelhos eletrônicos reflete essa tendência, pois, ao utilizarem seus dispositivos móveis, muitos estudantes acabam se isolando em um mundo virtual individualizado, distanciando-se do ambiente escolar e das interações com colegas e professores.

A partir das reflexões apresentadas, sobre o que para nós se mostra como individualismo narcísico no século XXI, percebemos que o advento, a consolidação e a expansão, principalmente das redes sociais, não tardaram a mostrar o impacto dessa predominância digital na educação.

Pereira (2024), em seu texto, “O celular na sala de aula: amigo ou inimigo do aprendizado?”, analisa os impactos do uso do celular no ambiente escolar, com foco no desempenho dos alunos brasileiros no PISA 20228. Ele destaca que, embora o celular possa ser uma ferramenta pedagógica quando bem integrado ao ensino, seu uso excessivo e descontrolado pode prejudicar a aprendizagem, causando distração, queda na concentração e impactos negativos na capacidade cognitiva dos estudantes.

Sendo assim, nos últimos anos, o uso excessivo de celulares e outros dispositivos eletrônicos em sala de aula tem gerado debates sobre seus impactos na aprendizagem e no comportamento dos estudantes. Como consequência das preocupações crescentes entre educadores, pais e especialistas em educação, foi sancionada a Lei Federal n. 15.100/2025, que regulamenta o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais na Educação.

Art. 1 Esta Lei tem por objetivo dispor sobre a utilização,

por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes (Brasil, 2025).

O artigo em questão, visa regulamentar o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, por estudantes nas escolas de educação básica, tanto públicas quanto privadas. O objetivo principal é proteger a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes, uma preocupação cada vez mais relevante na sociedade contemporânea. Em um contexto em que o uso excessivo de tecnologias móveis tem sido associado a diversos problemas de saúde, como o aumento de distúrbios relacionados à ansiedade, depressão, problemas de sono e até mesmo questões de sociabilidade, essa lei busca estabelecer limites que possam equilibrar o uso dessas ferramentas com o bem-estar dos estudantes.

Sugere-se que a criação da lei n. 15.100/2025, que regula o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais em ambiente escolar, pode estar também relacionada ao individualismo presente tanto na sociedade, como também nas instituições de ensino.

Na escola, o individualismo pode se manifestar na maneira como os estudantes utilizam seus celulares para atividades privadas, como redes sociais, jogos e outras formas de entretenimento que dificultam diretamente no aprendizado. Esse comportamento também prejudica a construção de uma comunidade escolar coesa, onde as interações e a troca de ideias são essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais e de aprendizado coletivo. Ao regular o uso desses dispositivos, a lei busca reverter parte dessa lógica individualista, que nega o convívio coletivo, incentivando os estudantes a se engajarem mais no ambiente escolar, favorecendo a interação direta com seus colegas e professores e promovendo a participação ativa nas atividades propostas.

Além disso, ao proteger a saúde mental e física dos estudantes, a

lei n. 15.100/2025, igualmente se opõe ao individualismo exacerbado promovido pelas redes sociais e outras plataformas digitais. Essas ferramentas, embora ofereçam um espaço para a expressão pessoal e a busca por validação, podem contribuir para o aumento da ansiedade, depressão e solidão, sentimentos frequentemente exacerbados pela comparação constante com os outros e pela busca incessante por reconhecimento. Dessa forma, ao limitar o uso indiscriminado de aparelhos eletrônicos, a lei também está promovendo uma abordagem mais equilibrada e saudável, onde o coletivo (como o ambiente escolar e o bem-estar dos estudantes) é priorizado em relação ao foco excessivo no indivíduo e suas interações digitais.

Sendo assim, ao regular o uso de aparelhos eletrônicos nas escolas, a lei n. 15.100/2025 não apenas busca proteger a saúde física e mental dos estudantes, mas também visa combater um dos efeitos do individualismo exacerbado na sociedade contemporânea: o isolamento social e a despersonalização das relações humanas. A intenção é, portanto, promover um ambiente escolar mais colaborativo, saudável e interativo, onde os estudantes se engajem de forma mais plena no aprendizado, no diálogo e nas interações sociais, ao invés de se isolarem em um mundo digital individualizado. Como fala Paulo Freire:

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (Freire, 1987. p. 9).

Portanto, o diálogo, na hermenêutica de Gadamer, é essencial para a compreensão, pois a verdade emerge na fusão de horizontes entre intérprete e tradição. A linguagem possibilita esse

encontro, promovendo o confronto e o enriquecimento de diferentes perspectivas. O autor enfatiza a historicidade da interpretação e a necessidade de abertura ao outro, tornando o diálogo o próprio espaço onde o sentido se constrói. Sendo um processo essencial de humanização e transformação social.

Em consonância, para Freire (1987), o diálogo é uma exigência existencial, pois envolve a solidarização entre reflexão e ação para transformar e humanizar o mundo. Não deve ser reduzido à imposição de ideias nem a uma mera troca de conceitos para consumo. A comunicação é essencialmente dialógica, pois expressar-se implica expressar o mundo e compartilhá-lo com os outros. A palavra não é apenas um instrumento, mas a própria origem da comunicação, possibilitando a construção de um mundo comum. Nesse processo, a expressão se torna uma forma de colaboração, e o ser humano só se humaniza plenamente ao participar ativamente do diálogo e da transformação coletiva da realidade.

Sendo assim, a participação no mundo ocorre em um espaço compartilhado, “sem espelhos”, onde os indivíduos só se compreendem verdadeiramente na relação com o outro. Afinal, mesmo a busca por si mesmo não acontece de forma isolada, mas na coletividade e na troca de experiências.

Pedagogicamente, o isolamento impede a humanização, pois sem interação não há aprendizado, desenvolvimento ou reconhecimento da própria subjetividade. Quando há mais interação, o sujeito se fortalece, adquirindo mais consciência crítica e autonomia para agir sobre a realidade. Assim, Freire reforça a ideia de que a educação libertadora se dá por meio do diálogo, que não apenas ensina, mas também transforma tanto o educador quanto o educando em sujeitos ativos na construção do conhecimento e da sociedade. Se, por um lado, as IAs atualmente, ao fomentarem o individualismo narcísico do século XXI, oprimem a educação, Freire alerta que “[...] como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna uma permanente da ação libertadora”

(Freire, 1987, p. 85).

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho buscou compreender como a hermenêutica gadameriana, ao enxergar a arte como jogo e diálogo, oferece uma perspectiva valiosa para refletir sobre o individualismo narcísico do século XXI e seus impactos na educação. A partir do mito de Narciso e da leitura filosófica de Gadamer, verificamos como a sociedade contemporânea, fortemente mediada pelos algoritmos das redes sociais, fomenta um estado de espelhamento, isolamento e auto absorção, moldando subjetividades voltadas para a exaltação da própria imagem. No ambiente educacional, essa tendência se manifesta na dificuldade de promover interações dialógicas significativas e no desafio de superar uma cultura de consumo instantâneo e efêmero de informação.

Diante disso, torna-se essencial refletir sobre práticas pedagógicas que possam resgatar a dimensão do jogo e do diálogo na experiência educativa. Ao invés de reforçar a alienação promovida pelo uso excessivo de dispositivos eletrônicos, a educação deve atuar como, quebra de espelhos, um espaço de ressignificação do conhecimento e de valorização da coletividade, proporcionando aos estudantes um contato genuíno com a arte e com experiências formativas que transcendam a lógica do individualismo.

Portanto, ao integrar os ensinamentos de Gadamer à realidade educacional contemporânea, este estudo ressalta a necessidade de repensar estratégias que estimulem uma relação mais autêntica com o conhecimento e com o outro. Somente assim, será possível reverter os efeitos do individualismo narcísico deste século e promover um ensino que favoreça a manutenção de uma individualidade mais aberta ao diálogo e à experiência compartilhada da verdade, mesmo que esta não reflita exclusivamente nossa própria imagem.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Lynn. **Inteligência artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Lynn Alves (org.) Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

BATISTA, Micheline. Hermenêutica filosófica e o debate Gadamer-Habermas. **Revista Crítica e Sociedade**: revista de cultura política. v.2, n.1 jan./jun. 2012. Texto extraído na Internet site: www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/download/15000/9769 Acesso em: 31 mai. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIMBATI, Ana Paula. Distração com celular atrapalha desempenho de alunos na sala de aula. **UOL Educação**, São Paulo, 05 dez. 2023. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/12/05/uso-celular-desempenho-alunos-matematica-pisa-2022.htm>. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. v. I. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1986. Disponível em: <https://virusdaarte.net/caravaggio-narciso/>.

BRASIL. **Lei n. 15.100**, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, v. 9, p. 3, 14 jan. 2025.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. tradução de David Jardim Júnior. 26a ed. Rio

de janeiro, 2002. Disponível em: <https://filosofianreapucarana.pbworks.com/f/O+LIVRO+DE+OURO+DA+MITOLOGIA.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2024.

CAMPOS, Haroldo de. **A morte de narciso** (Metamorfose III, 407-510) Ovídio. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/8/21/mais!/10.html>. Acesso em 30 de abril de 2024.

CARAVAGGIO. Narciso. **Gallerie Nazionali d'Arte Antica**. Disponível em: <https://barberinincorsini.org/opera/narciso/>. Acesso em: 31 maio 2024.

DAMISCH, Hubert. Narciso Barroco. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, v. 6, n.6, p. 134-143, fev. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/49976/27243>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Dicionário online de português: <https://www.dicio.com.br/dissonancia/>. Acesso em 01 de mai. de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Trad. de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GEORGE, Theodore. **“Hermeneutics”**. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (edição de inverno de 2021), Edward N. Zalta (ed.). Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/hermeneutics/>>.

HUISMAN, Denis. **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

JANSON, H. W. **História geral da arte**: Renascimento e Barroco. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Trad. de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

LEITE, Lourenço. **Ensaio sobre a Gênese da Mitologia Grega como Introdução à Filosofia**: Do Simbólico ao Racional. Letras da Bahia.

MORA, Ferrater José. **Dicionário de filosofia**. Tomo II. São Paulo: Edições Loyola. 2001.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa, Edições 70, 1969.

PANTEL, Pauline Schmitt. **Uma história pessoal os mitos gregos**. Tradução, introdução à edição portuguesa e notas Nuno Simões Rodrigues. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2019.

PEREIRA, Valter Aparecido. O celular na sala de aula: amigo ou inimigo do aprendizado? **Ciências Humanas**, v. 28, ed. 131, fev. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-celular-na-sala-de-aula-amigo-ou-inimigo-do-aprendizado/>. Acesso em: 2 mar. 2025.

Santhantela. Caravaggio Narciso 1597. Imagem. Disponível em: <https://santhatela.com.br/caravaggio/caravaggio-narciso-1597/>. Acesso em 29 de abril de 2024.

SANTOS, R. O. dos. Algoritmos, engajamento, redes sociais e educação. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, n. 1, p. e52736, 31 maio 2022.

VASCONCELOS, Paulo Sérgio de. **Mitos gregos**. São Paulo: Objetivo, 1998.

O PROCESSO DE (FORM)AÇÃO DO SER PROFESSOR APÓS A EXPERIÊNCIA COM O TRABALHO DE CONCLUSÃO DO FUNDAMENTAL: MEMÓRIAS DO PERCURSO

Joana Dark Amorim Souza e Castro

joana.darkcastro@upe.br

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação,
Formação de Professoras e Práticas Interdisciplinares –
PPGFPPi da Universidade de Pernambuco

...o professor formador, remando a favor ou contra os ventos deve continuar cultivando sonhos, acreditando e lutando pelas possíveis e necessárias correções, desfrutar das lindezas do percurso, e dos frutos que se colhe em forma de saberes e sabores advindo das experiências por meio do TCF, seguir remando no processo reflexivo da prática em um permanente “vir a ser”.



RESUMO

O TCF (Trabalho de Conclusão do Fundamental) é uma proposta da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para que se trabalhe a iniciação científica ainda na modalidade correspondente, sem que haja uma carga-horária disponibilizada para o professor realizar a orientação, havendo a perspectiva de um trabalho colaborativo de todos e todas que aderem. O objetivo do presente estudo é apresentar um relato autobiográfico sobre o TCF na perspectiva da professora formadora. O presente texto é um relato (auto)biográfico cujo percurso parte das memórias na tentativa de refletir sobre o sentido das experiências na constituição do “Ser” formador. Esse profissional que se originou dos atravessamentos de ordens educacional, cultural, social, religiosa e da atuação enquanto formadora dos professores orientadores do TCF de uma instituição educacional em Petrolina-PE. O estudo foi desenvolvido durante o processo formativo vivenciado na disciplina “O Professor Reflexivo e a Epistemologia da Prática” no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares- PPGFPPI e das discussões e provocações enquanto participante do Laboratório de Estudos e Práticas em Pesquisa Formação- LEPPF. Como resultado, evidencio as vivências nesse processo reverberaram em um profissional em permanente formação que segue mesmo diante com o pensar de que está transitando em áreas férteis onde é possível desfrutar dos saberes e belezas dos percursos trilhados no processo e do crescimento que advém das reflexões das práticas em um permanente “vir a ser”.

Palavras-chave: Iniciação Científica, Professor formador, Memórias de formação

A OBSERVAÇÃO DO PERCURSO DA PRÁTICA ENQUANTO CAMINHO PARA REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO

Narrar a própria história traz melhorias para a prática por possibilitar a reflexão dessa prática. Compreendo que um professor não se constitui apenas por meio de conhecimentos que se adquire sobre o que se vai ensinar (conhecimentos de área específica, conhecimentos pedagógicos, da legislação educacional e da psicologia, sociologia e filosofia da educação. Embora sejam estes elementos importantes. Mas, são também necessárias as experiências obtidas no decorrer dos anos vividos.

Tardif (2023) explicita que tudo leva a acreditar que os saberes obtidos durante a trajetória pré-profissional na socialização primária e na socialização escolar tenha grande importância na compreensão da natureza dos saberes mobilizados e utilizados no exercício do magistério.

Penso que minha trajetória pode ter rendido essa compreensão. Assim, me apresento aos leitores: Sou oriunda do curso de magistério, nível médio, graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco com especialização em Psicopedagogia e mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares- PPGFPPI da Universidade de Pernambuco. Profissionalmente faço parte da Rede Estadual de Pernambuco há 27 anos, onde desempenho a função de Educadora de apoio (função equivalente à de coordenação pedagógica) atuando também como Professora formadora de uma escola com mais de 40 docente e mais de 1100 discentes. Nessa instituição tenho como uma das atribuições discutir e coordenar ações que favoreçam a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem - desenvolver a formação continuada dos professores na própria escola.

Também já fiz parte do quadro efetivo de educadores do município de Petrolina, quando ministrei aulas na modalidade fundamental e EJA e atuei como gestora adjunta na escola de zona

rural, em que vivenciei toda a minha trajetória escolar. Precisei sair do quadro do magistério municipal para assumir o cargo de Analista Judiciária na função de Pedagoga do Tribunal de Justiça de Pernambuco. Desde então, atuo paralelamente na Justiça e na Rede Estadual de Educação de Pernambuco.

Havendo me apresentado, inicialmente narro sobre situações vivenciadas nos anos escolares do Ensino Fundamental, que se passaram não necessariamente no espaço escolar, e que se reverberaram em experiências positivas carregadas de sentido que contribuíram para a pessoa e a profissional que me tornei. “A experiência em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou.” (Passeggi, 2011, p.149). Assim, penso que as nossas vivências tornam-se experiência à medida em que damos/vemos sentido.

Gatti (2017) explicita que professor não surge apenas da vontade “voluntarismo”, mas, são profissionais que são “formados” (Gatti, 2017, p. 1155). Nesse sentido, a presente escrita discorre sobre a experiência no processo de preparação dos professores para atuarem enquanto orientadores do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental – TCF em uma escola estadual de Pernambuco, localizada em um bairro periférico da Cidade de Petrolina.

O Trabalho de Conclusão do Fundamental constitui em uma pesquisa que estudantes dos 9º anos do ensino fundamental e do Módulo 8 da Educação de Jovens e Adultos- EJA são desafiados a realizar, a partir de uma problemática que seja da realidade deles escolhem um tema do interesse do grupo a ser investigado em equipe com a orientação de um professor.

Assim, recorro a minha prática, enquanto professora formadora, por meio da autonarrativa na intenção de provocar reflexões e autoconhecimento em mim e no leitor. A literatura já aponta que esse formato de escrita age em prol do aperfeiçoamento profissional, além do desenvolvimento pessoal (Marques; Satriano,

2017). Logo, trata de uma escrita para compreender. Como diz Hannah Arendt (2008, p. 142) “Escrever é uma questão de procurar essa compreensão”. Para escrever sobre algo preciso refletir sobre. É o que se passará nas linhas que se seguem. Resultam de um pensar e de da reflexão sobre as experiências obtidas ao longo dos processos formativos e de atuação como professora formadora e também pesquisadora da temática busco refletir e se fazer compreendida.

No primeiro tópico trato em forma de memória autobiográfica do processo formativo que se deu por meio de experiências desde a infância e nas fases posteriores, através da educação comunitária, escolar e acadêmica, ressaltando também a importância da autobiografia como um caminho importante a ser trilhado para a autoformação.

No tópico, As experiências de forma (Ação) na escola, explícito sobre os fazeres na prática como outro elemento constitutivo desse Ser formador que não está pronta e persegue buscando na prática enquanto professora formadora, que acompanha professores orientadores e estudantes, sempre ciente da tônica freiriana de que ninguém educa ninguém e nem a si mesmo, mas, nos educamos nas interações sociais e mediações com o mundo (Freire, 2001). O tópico discorre sobre o TCF enquanto trabalho colaborativo alicerçado na investigação científica.

Na sequência aponta-se o TCF como sendo já uma realidade nas escolas em que o estudante precisa ser protagonista, mas, para isso é necessário a articulação da estrutura pública da educação estadual partindo da secretaria, gerências regionais, gestão escolar, coordenação e professores fazendo cada um a sua parte, sendo um trabalho de muitas mãos, mas o estudante o principal protagonista da pesquisa.

No tópico seguinte são citados “os ventos contrários” enquanto metáfora para as dificuldades enfrentadas no processo de organização e da vivência do TCF, onde se mostra se estes foram ou não

impedimento para chegar ao destino desejado.

E por fim o texto trata das delícias provadas durante o caminhar/re mar, retomando o processo de memoração quando se faz uma narrativa de algumas experiências que fizeram parte desse processo de acompanhamento dos TCFs onde é ressaltado a existência dos saberes e sabores experienciados.

O CAMINHO E O CAMINHAR

O presente relato é (auto) bibliográfico que se refere a um percurso formativo que parte das vivenciais de formação informal por meio das memórias de uma infância vivida em circunstâncias que serviram de influência para que me constituísse uma educadora em permanente formação. Não se trata de uma mera memória, mas, de um trabalho de reflexão na busca de sentido sobre as experiências e vivências, o que resulta no conhecimento e na compreensão do profissional que foi e estar sendo formado (Freitas; Barguil, 2021, p. 291).

Entendendo que estudos de estilo narrativo tem um papel importante também no desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que a ele se submete, pois na medida em que contam ou escrevem as histórias sobre suas vidas e dos outros, há possibilidade do autoconhecimento e da (trans) formação (Josso, 2000). Compreendendo que as abordagens de autobiografias e biografias convergem para um processo reflexivo sobre a prática pedagógica que resulta em uma compreensão mais alargada sobre vida escolar e das práticas dos sujeitos que estejam em processo de formação, logo “... constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação” (Souza, 2006, p. 26).

A abordagem (auto)biográfica atrelada a uma revisão narrativa da literatura, na qual, a fundamentação teórica aborda o tema e o problema constitui estratégia adequada e “fértil” com uma base

conceitual que fundamentará enquanto aporte para o desenvolvimento da pesquisa que tem como pergunta norteadora: A partir das experiências como professora formadora, quais tem sido os resultados/sabores experienciados por meio das formações dos professores orientadores do TCF desde o período em que a proposto passou a ser sugerida na Rede Estadual de Educação de Pernambuco? A busca literária é de cunho qualitativo foi realizada durante o processo formativo vivenciado na Disciplina “O professor reflexivo e a epistemologia da prática” que faz parte do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) e que tiveram desdobramentos nas discussões e provocações enquanto participante do Laboratório de Estudos e Práticas em Pesquisa Formação (LEPPF).

Com a proposta da escrita desse capítulo, me debrucei nas memórias experienciais das vivências formativas junto a professores de uma escola de Referência do Ensino Fundamental e Médio localizada na periferia de Petrolina dos últimos sete anos (2016-2022) que pela exaustiva rotina que é uma escola que funciona em cada turno com mais de 600 estudantes as urgências comuns do dia a dia sobrepujam a cultura de registro das experiências das práticas pedagógicas no tempo vivido ou no decorrer do processo.

MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO – A CONSTITUIÇÃO DO SÉR PROFESSORA FORMADORA

“...os saberes advêm das experiências próprias que são construídas socioculturalmente, ou seja, nossos conhecimentos são frutos de nossa própria existência e vivências de nossa cultura”.
(Freitas; Barguil, 2021, p. 287)

Sou fruto de uma educação básica pautada em princípios tradi-

cionalistas onde os meus professores do Ensino Fundamental, também frutos desses princípios, buscavam seguir um currículo conteudista. Mesmo que na essência fossem seres afetivos que se permitiam interagir com os educandos sem que houvesse relação de supremacia em que, a cada intervalo das aulas davam asas para que desfrutássemos dos espaços e oportunidades além da sala de aula que favorecesse a liberdade, o sonho e a criatividade.

Aproveitando das oportunidades que tinha, juntamente com os colegas de classe, empreendemos buscas para desbravar os espaços em volta da escola sem que houvesse necessariamente o comando do (a) professor (a). Logo, como esquecer das idas nas horas de recreio da escola à casa de taipa da vizinha louceira (Dona Joana ou Vevéa como carinhosamente era chamada) uma anciã negra e hospitaleira que residia ao lado da única escola que na época havia no povoado de Rajada, distrito de Petrolina-PE. Esta louceira recepcionava a todos que se dirigiam ao seu lar/oficina/ateliê oferecendo assentos nos bancos feitos de forquilhas. Com uma boa prosa, contava suas histórias de vida e também possibilitava aqueles que desejassem modelar a argila ou a dar o brilho nas peças/obras de arte já semiacabadas. Era comum ensinar aos visitantes a dar o brilho/lustre nas obras polindo com o uso uma mucunã (semente grande, também conhecida como olho de boi. Pertencente à família das leguminosas).

Quantas experiências afetivas que no momento me vem à mente da educação comunitária que pude experienciar e agora compartilhar tais saberes que muito contribuíram na minha formação. Para Gadotti, (p. 07) a educação comunitária contempla a junção do conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas enquanto o processo dinâmico, interativo, complexo e criativo que resulta na organização e no fortalecimento dos laços de solidariedade. “A solidariedade e o espírito de comunidade não é algo dado. É construído historicamente”. (Gadotti, p.13). Acredito ainda que tais experiências desperta o sentimento de pertencimento dos que se deixam envolver-se ... ser parte.

Aqui narro essas memórias para que passe a ser história, tendo em vista que o que se passa no mundo e em nós mesmos só é humanizado apenas quando se fala/conta sobre (Arendt, 2008 apud Passeggi, 2011, P. 151). Conto também para compreender e me fazer compreendida quando digo que os conteúdos presentes no currículo escolar trabalhados em forma de transmissão e de maneira desarticulada com as realidades e anseios dos estudantes, dificilmente resultarão em conhecimentos e experiências para a vida deles. A educação deve ser “vida pulsante”, se faz necessário perceber que a escola não é para preparar o aluno para a vida, mas, que ela é a “própria vida”. Assim, deve levar em consideração no fazer educativo o presente, a experiência e o interesse do aluno e do grupo a que faz parte. (Dewey, 1987, apud Trindade, 2019, p. 123).

Quando penso nas experiências dos anos escolares recordo fortemente dos momentos em que aproveitava o horário do recreio escolar para visitar e explorar o espaço do destilador solar que foi uma obra construída pelo poder público com o intuito de amenizar a falta d'água naquela comunidade. Na época, padecia grandes perrengues para se conseguir água potável que atendesse às necessidades básicas daquela população. Não me recordo das aulas naquele espaço que ficava no muro da escola para estudarmos sobre o ciclo da água. Mas aos poucos com as observações frequentes, as orientações do servidor que ali atuava, juntamente com as hipóteses que elaborava junto aos colegas, fui compreendendo o processo de dessalinização que ocorria quando a água salobra ficava em reservatório em forma de cisternas/corredores cobertos por vidro. Na medida em que a água recebia o calor do sol evaporava para o vidro que era posto em posição para que essa água evaporada e doce pudesse escoar para outro reservatório já pronta para o consumo. Hoje entendo que circulávamos por um importante laboratório a céu aberto.

Tenho vivo em minhas lembranças momentos festivos ocorridos na escola. Era aquela instituição o principal espaço coletivo. Ali

era o espaço em que muitas decisões políticas eram discutidas e tomadas pela comunidade. Havia uma relação de pertencimento da comunidade para com a escola. As experiências que narro fizeram sentido naquele presente que hoje é passado, onde ... “nada está irremediavelmente perdido, mas, está tudo irremediavelmente guardado” (Frankl, 2021, p.144)

Entretanto, não consigo identificar nas experiências enquanto estudante, da existência de um currículo que contemplasse a Iniciação Científica na educação básica. É imperativo que a Iniciação Científica precisa estar presente no Ensino Fundamental e não menos importante também no Ensino Médio. Sendo a ciência uma linguagem, logo, ser alfabetizado cientificamente é aquele que sabe ler a linguagem em que está escrita a natureza (Chassot, 1994, apud Danelon; Queiroz; Marques, 2021, p. 253). É necessário pensar na formação do Ser reflexivo e criativo ao serem aproveitadas as vivências desse Ser e da comunidade para se produzir ciência já no tempo vivido tornando os estudantes em autores de descobertas, conclusões e inventices.

O meu Ser professora formadora compõe-se destas experiências afetivas e de tantas de outras ordens/atravesamentos vindos dos aspectos cultural, religiosa social, emocional e das experiências adquiridas ao longo dos anos escolares. Por experiência entende-se que “...é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bondia, 2002). As experiências são constituídas na relação entre o que nos acontece e ao significado que damos ao que nos afetou (Passegi, 2011).

Esse Ser é também fruto da formação inicial (durante o curso médio de magistério, na graduação de Pedagogia e especialização) e muito da forma (Ação) por meio das tentativas de aplicação no chão da escola do aporte teórico que resultaram em sucesso ou em fracasso e que puderam ser refletidos - o que se denomina dos “saberes da experiência” que consistem nas reservas de conhecimento disponíveis em forma de estruturas de ação advinda de uma lógica biográfica das experiências anteriores. É por meio

dessa estrutura de conhecimento que eu e você nos tornamos capazes de categorizar e integrar (ou não) o que nos acontece (Momberger, 2016, p. 139-140).

Tratando das vivências que me tocaram e transformaram em experiência quero destacar aqui o acompanhamento que venho realizando nos últimos sete anos com professores e estudantes no Trabalho de Conclusão do Fundamental- TCF na Escola Estadual que atuo como Professora Formadora. Por meio desse trabalho os estudantes vivenciam um processo de iniciação científica e também penso que estão tendo vivências que fazem sentido para eles. Penso que poderão está vivendo experiências que em algum momento de suas vidas serão eles que, assim como eu, irão narrar/produzir suas memórias (auto)biográficas.

DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMA (AÇÃO) DOS PROFESSORES NA ESCOLA

Há 15 anos atuando como educadora de apoio trabalho com formação continuada dos professores e almejo uma prática pedagógica que promova aprendizagens significativas e o desenvolvimento dos estudantes, dos professores e também o meu. A escola, assim como a universidade são agências formadoras de professores. Logo, pode se nomear de professor formador o profissional que atua no processo contínuo de formação (Nicoletti, 2005).

Com isso, a proposta da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE) para que os estudantes no último ano do Ensino Fundamental vivenciassem, com a orientação de um professor, o Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental – TCF na qual é uma pesquisa a ser realizada pelos estudantes dos 9º anos do ensino fundamental e da Módulo 8 da Educação de Jovens e adultos-EJA (Galindo, 2018, p. 57).Essa prática visa possibilitar aos estudantes, a partir de uma problemática, escolher em equipe um tema a ser investigado que seja da realidade e de interesse deles. A

ideia pressupõe que os estudantes que estão nas turmas concluintes do Ensino Fundamental possam começar a Iniciação Científica ainda nessa modalidade de ensino, devendo a equipe ser acompanhada por um professor orientador (Pernambuco, 2023).

O manual de Iniciação Científica - (IC) propõe que na educação básica a IC não deve ser reduzida à divulgação de conhecimentos científicos, devendo também possibilitar que os estudantes se envolvam efetivamente com procedimentos da IC. Que seja difundida a concepção de que a ciência é para todos os cidadãos, e não apenas para aqueles que estão interessados em uma carreira científica. (Brasil, 2014).

Logo, a Iniciação Científica não deve ser desenvolvida apenas nas universidades, ou dentro de laboratórios, não devendo nem mesmo se limitar a sala de aulas. Deve ser vivenciada por todas as áreas do conhecimento, sendo a escola e/ou a comunidade ao seu entorno importante campo de pesquisa. As práticas pedagógicas com foco nos processos criativos, exigidos pela investigação científica vem ocupando presença ainda maior na rotina da educação básica” (Pernambuco, 2022, p.05). O desenvolvimento de atividades de iniciação científica em sala de aula durante a educação básica aponta para uma formação integral dos estudantes (Pernambuco, 2023, p. 5).

Entende-se com isso, que o TCF é uma proposta inovadora de IC, no sentido que para todos os estudantes dos 9ºs anos devem realizar a pesquisa sobre uma temática livre, escolhida pelas equipes dos estudantes com o acompanhamento do professor orientador que pode ser com formação em qualquer das licenciaturas.

Assim, a atribuição de promover as formações com os professores sobre o TCF foi um desafio que abracei por entender que o TCF está alicerçado na investigação científica, na interdisciplinaridade, na colaboração e na articulação da Equipe Gestora com a comunidade escolar. Uma proposta que vai de encontro a ideia de educação enquanto mera transmissão de conhecimento. Con-

forme Paulo Freire a educação deve estar pautada no rigor científico, mas, também na alegria e no embelezamento da aprendizagem (Freire, 2021, p. 140).

Penso que o TCF se insere no que a literatura nomeia de “cultura da aprendizagem” que é contrária a “cultura do ensino” por se entender que a construção do conhecimento se dê de forma colaborativa (Mantovani; Spagnolo 2013, n.p). Bem como, converge para o conceito de “Metodologia Viva” por ser um trabalho que preze pela qualidade das relações, do estar com o outro e pela valorização das vivências e das experiências, que possibilita a produção de sentido e de significado (Ribeiro, 2018).

Nos anos que se seguiram os colegas que passaram a fazer parte da coordenação e apoio pedagógico também abraçaram a proposta juntamente com a gestão e têm contribuído no processo de sensibilização dos professores e estudantes para que se faça acontecer a pesquisa de TCF na escola.

Nessas perspectivas foram realizados ano a ano os encontros, na intenção de forma (Ação) dos professores que atuaram como orientadores do TCF. A Gerência Regional de Educação- GRE realiza no 1º Semestre um encontro com os coordenadores. Em seguida, como multiplicadores da proposta, estes fazem as forma (Ações) na escola com os professores que ministrem aulas nos 9ºs anos e módulo 8 da EJA.

Recordo que em 2016 a proposta não foi vista com bons olhos pelo grupo de professores. Justificaram que os estudantes não faziam as atividades escolares diárias que havia um conteúdo/apontamento para eles buscarem as respostas dos questionários-exercícios propostos, como iriam realizar pesquisa sem que fosse ministrado pelo professor o conteúdo? Recordo de outro questionamento feito: A escola é obrigada fazer o TCF? Na ocasião ficou esclarecido que se tratava de uma proposta e que a escola era livre para vivenciá-la ou não. Chegou-se ao consenso de que a escola iria aderir a proposta.

Os encontros que foram desenvolvidos com os professores para tratar da proposta do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental, recordo que a problematização inicial da formação foi por meio da exibição de um vídeo que tratava sobre a necessidade humana, desde a infância de conhecer, testar, questionar. Em seguida foi aberta a discussão e no terceiro momento do encontro a proposta foi apresentada e discutida no grande grupo que já se mostrava entusiasmado com a ideia. Naquele ano a pesquisa do TCF foi vivenciada pela primeira vez e teve sua culminância em formato de feira. Observou-se uma concentração das atividades do TCF às vésperas da culminância, ficando subentendido que os cronogramas dos planos de voos não foram seguidos conforme planejado. (sobre plano de voo trataremos mais a frente).

Desde então os encontros formativos na escola para tratar exclusivamente sobre o TCF vinha ocorrendo no turno em que o professor trabalha (manhã ou tarde). E durante as aulas atividades ou encontros de planejamento a temática é retomada. No encontro específico costuma iniciar com a exibição de vídeo que aborda a importância do questionamento para se chegar a um TCF consubstanciado. A exemplo do vídeo “O conhecimento - Animação”. A mídia aborda como surge o conhecimento sendo uma crítica ao academicismo e ressaltando a importância da liberdade de expressão e se dar vazão aos “como, os porquês, quando e aos quens”. São utilizados os slides que a SEE disponibiliza na tentativa de que os professores participantes possam ressignificar concepções e paradigmas educacionais, metodologias, avaliação da aprendizagem, posicionamentos, valorizando a construção de saberes de forma coletiva e individual. Mais que os encontros de formação, a coordenação e os professores foram sendo desafiados no fazer acontecer a pesquisa e iam “aprendendo a remar, remando...”.

Enquanto professora formadora e os professores orientadores vamos ganhando forma (identidade como tal) a medida que vamos realizando a ação (forma+ ação=formação) de preparar o

professor ou orientar os estudantes na condução do TCF.

No ato de orientar os estudantes o professor orientador vai obtendo Forma (Ação): “Do caminho que se faz ao caminhar” (Souza e Ribeiro, 2022, p.51). Remando na compreensão de que: “É pensando criticamente a prática de ontem e de hoje que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2021, p. 96). Sempre com a clareza que “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Nesse processo vamos nos educando ao longo desses anos, na tentativa de promover a Iniciação Científica no Ensino Fundamental. Dentre outras estratégias, o TCF tem sido um carro chefe nesse processo.

Acredito que as formações para os professores sobre o TCF, além de prepará-los para atuarem como orientadores, também serve de preparação para ministrarem a unidade curricular de Investigação Científica que fez parte do itinerário formativo no 1º ano do Novo Ensino Médio e os professores se tornem cada vez mais preparados para vivenciarem sua prática pedagógica dando vasão ao protagonismo e aos processos criativos dos estudantes,

Diante do exposto, entende-se porque o número dos professores que manifestam “o brilho no olho” com a proposta do TCF é bem representativo e a cada ano os positivos resultados tem sido um indicativo de que vem sendo válido os esforços empreendidos para que o TCF venha sendo vivenciado ano a ano na instituição educacional que atuo, haja visto, além da beleza do processo da pesquisa, as lindas apresentações por meio de feiras e seminários.

O FAZER ACONTECER RESULTA DAS RELAÇÕES SOCIAIS

“Uma andorinha só não faz verão... Eu não sei viver na solidão”

A canção do pernambucano Jorge de Altinho expressa a importância do “eu” individualidade que por sua vez depende do “Nós”, da coletividade. O trabalho de Conclusão do Fundamental é uma proposta que para sua aplicação depende da habilidade de cada envolvido no processo, e o bom resultado advém se cada indivíduo juntar-se compondo os “Nós”.

A proposta do Trabalho de Conclusão do fundamental parte da Secretária de Educação de Pernambuco, sendo atribuída as Gerências Regionais (GRES) realizarem as formações com os gestores e coordenadores. A gestão das escolas precisa ter clareza da importância e relevância do TCF e engajar os professores na orientação dos estudantes, inclusive fornecendo subsídio para as equipes possam vivenciar o TCF. (Lima, Silva e Rocha, 2018, p. 13). Cabe a gestão incluir o TCF no calendário escolar para que a culminância possa acontecer sem atropelos. Na escola que atuo o TCF já faz parte do Projeto Político Pedagógico da Escola e sua culminância está inserida no calendário letivo da instituição

A gestão/coordenação têm a responsabilidade de ser o multiplicador para os professores, além de apresentar aos estudantes a proposta, articular a composição das equipes, incitar os grupos a fazerem perguntas que possam servir como problemas mobilizadores a resulte na temática a ser investigada pela equipe.

Enquanto coordenadora tive a oportunidade de, a cada ano, desde que a SEE propôs o TCF no ano de 2016 apresentar a proposta para os estudantes, refletir com eles a importância em vivenciar a pesquisa. Com exceção do ano de 2020 em que foi proposto aos professores vivenciarem o TCF de forma remota. Entretanto, após refletirmos com a equipe de professores o grupo chegou à conclusão da inviabilidade da proposta para aquele momento de afastamento social em decorrência do Covid-19. Bem como, os

anos de 2023 e 2024, período em cursei o mestrado em educação e por isso me afastei da função de coordenação e minha relação com o TCF passou a ser enquanto pesquisadora. Como a temática sempre foi do meu interesse, optei por propor como projeto de pesquisa para a seleção do mestrado uma temática relacionada ao TCF que foi aceito e desenvolvido nestes dois anos com o tema “Percepções e práticas sobre o Trabalho de Conclusão do Fundamental em uma escola esta dual do Pernambuco”.

A pesquisa foi orientada pela Professora Doutora Iracema Hermes Pires de Melo Montenegro. A escola, cenário da pesquisa foi uma Escola Estadual de Referência do Ensino Fundamental e Médio localizada em um bairro periférico da cidade de Petrolina.

Mas, continuando a tratar das memórias ao longo destes anos em que acompanhei o TCF na escola, recordo que foram várias as reações dos estudantes diante a proposta, durante e após as vivências: Há aqueles que já se empolgavam desde o primeiro momento, há os que se mostravam desconfiados e aqueles que não esboçavam reação. As equipes iam se formando e costumam serem compostas por estudantes com os mais variados comportamentos, resultando em equipes mistas.

Com as equipes formadas e o tema escolhido pelos estudantes é hora do coordenador propor aos grupos que iniciem a elaboração do “plano de voo” – metáfora que se refere ao planejamento para que os estudantes tracem a rota a seguir durante a pesquisa (Galindo, 2018, p.61). É para ser um roteiro pré-estabelecido composto pelos seguintes passos: problema mobilizador, temática de investigação, participante do grupo, fundamentação, recursos e produto final da pesquisa (Lima; Silva; Rocha, 2018, p. 9).

Com a escolha dos temas pelas equipes, cabe a coordenação reunir os professores para direcionar cada grupo para um profissional orientar ao longo da pesquisa. A vinculação do professor a uma equipe acontece tomando como base a aproximação do tema a área de formação ou a identificação do profissional com

o tema.

Do professor orientador espera-se que este acompanhe o estudante, apoiando e valorizando as conquistas dos alunos (Silva, 2021, p. 118), orientando-os no do Plano de voo e acompanhando a aplicação do planejamento de acordo com as etapas planejadas para acontecer conforme cronograma. Tudo sem tolher o protagonismo dos estudantes que deve participa efetivamente de todas as etapas da pesquisa (Lima, Silva e Rocha, 2018).

Estes precisam “arregaçar as mangas” no fazer acontecer a pesquisa para que no tempo devido o TCF culmine com um produto final que possa retratar os resultados obtidos por meio da pesquisa. a apresentação final do TCF. Essa apresentação costuma ser bastante esperada e comemorada pelos estudantes (Silva, 2021, p.118). Muito embora se perceba muita apreensão dos estudantes quando se referem ao momento de apresentarem para a comunidade o produto final com o resultado da pesquisa.

A culminância costuma ser um momento porque não dizer festivo em que os estudantes concluintes do ensino fundamental apresentam para os colegas de turma e de outras salas, para a banca de professores e convidados, podendo está presente representantes da GRE.

A participação do estudante no TCF, além de propiciar o desenvolvimento de habilidades diversas, também resulta em pontuação. Sendo a 1º nota do quarto bimestre nas diversas disciplinas do 9º ano (Pernambuco, 2023). Costuma ser escolhida uma das equipes para apresentar o trabalho em evento da regional com possibilidade para apresentar em nível estadual.

Percebe-se que tudo acontece por meio das relações sociais. Sozinha não teria acontecido o TCF ano a ano. É um trabalho de muitas mãos que a cada ano traz surpresas quase sempre muito boas. O TCF já faz parte do Projeto Político Pedagógico da Escola e sua culminância está inserida no calendário letivo da instituição.

Na perspectiva de que o TCF já faz parte da escola, pressupõe-se que, mesmo havendo desafios para sua vivência esses devem ser enfrentados e superados, sendo o TCF uma realidade a cada ano naquela instituição de ensino.

OS “VENTOS CONTRÁRIOS” NÃO FORAM IMPEDIMENTOS PARA SE CHEGAR AO DESTINO DESEJADO

Dos desafios para o TCF começa por conseguir reunir o maior número de professores, para que estejam “presentes de corpo e de mente”. Tendo em vista que a formação ocorre, geralmente, em um dia letivo e o professor é liberado apenas das aulas dos 9º. Aqueles que tivessem aula em outra série /ano precisava deixar atividade com as turmas. Vê se aí a falta de um tempo exclusivo para um momento formativo voltado ao TCF.

Outro ponto que desde sempre vem sendo um grande desafio é o tempo para o professor realizar a orientação das equipes. Não existe uma carga horária específica disponível para o professor se dedicar a orientação do TCF.

Diante dessa realidade o fator tempo poderia ser um fator a comprometer o empenho dos professores na atuação enquanto orientadores. E isso até acontece com alguns. No entanto, o maior número dos professores não se abate diante dos ventos contrários. Às vezes para transpor as adversidades podem até parecer recuar. Mas, no pequeno prenúncio de calmaria, aproveitam as “janelas” ou qualquer tempo disponível, sejam as horas aulas atividades ou os momentos de intervalos para trocar ideias e discutir sobre o TCF com os pares, a coordenação e com os estudantes.

Os 9ºs anos das escolas da Regional do Médio São Francisco até 2024 eram em regime regular (carga-horária anual = 1000) com uma matriz curricular que não contemplava a iniciação científica. A partir de 2025 os 9ºs anos da maior parte das escolas dessa regional passará a ser semi-integral (carga-horária anual = 1400)

em que na matriz curricular consta a disciplina de iniciação científica no 8º e 9º ano (Pernambuco, 2024). Pressupõe-se que o professor do componente curricular ficará responsável por trabalhar com os estudantes as noções gerais para a pesquisa e apoiará os professores orientadores dos TCFs.

A escassez de informação e publicações referente ao Trabalho de Conclusão do Fundamental foi também um entrave para o professor formador e orientador. Essa ausência de informações e orientações acarretou bastante dificuldade aos professores que precisam orientar a sua produção (Silva, 2021, p.14).

São escassas as publicações relacionadas ao TCF. Com, a retirada dos poucos dados sobre o assunto que se tinha da página web da Secretaria de Educação de Pernambuco justificada como tendo sido causada por hackers ocasionou dificuldade na condução do TCF. Teme-se que o fato do TCF ser uma proposta de governo anteriores possa vim a ser extinto. Esse temor veio pelo fato da página da SEE de Pernambuco não constar durante o ano de 2022 e meados de 2023 material normativa ou matéria tratando do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental. Embora que, somente no final do 1º semestre 2023 foi disponibilizada pelas gerências o Caderno de Orientação TCF- Educação Científica é fundamental. O material está sendo compartilhado em formato digital. Este foi elaborada pela Secretaria de Educação de Pernambuco em 2023.

Há também a dificuldade inicial dos estudantes trabalharem em equipes e dos professores em orientar essas equipes e a manterem coesas. É comum alguns estudantes quererem mudar de equipe e de tema ao longo do processo em decorrência de conflitos, falta de identificação para com o tema e/ou dificuldades para trabalhar em equipes. Sendo esses momentos uma oportunidade para o professor orientador buscar desenvolver com esses estudantes as competências relacionadas a empatia e a cooperação conforme propõe a BNCC (Brasil, 2018).

Outro grande desafio costuma ser a escolha do tema. Inicialmente surgem temas mais distantes e que eles já até estudaram nas disciplinas curriculares: A exemplo: a devastação da Floresta Amazônica, a destruição da camada de ozônio... Não que sejam uma problemática menos importantes, mas, são temas distantes da realidade da comunidade. Costumava questioná-los sobre em que esse estudo afetaria suas vidas, que outros problemas da comunidade podem interferir naquele mais distante citado por eles, visando a delimitação e aproximação do tema.

O momento dos estudantes encontrarem um tema que seja de interesse do grupo costumava ser um momento desafiador. As transformações nem sempre vão no sentido esperado. Acontece na ordem do “vir a ser”, sendo comum a cada ano encontrar temáticas de TCF que se mostram distantes da realidade dos estudantes.

O Currículo da Rede Estadual de Pernambuco para a educação infantil e o Ensino Fundamental explicita que todas as ações voltadas para as aprendizagens devem ser construídas, avaliadas e reorientadas a partir dos contextos, interesses e necessidades dos estudantes, proporcionando, portanto, o desenvolvimento integral (Pernambuco, 2019, p. 21). Mas, no caso do TCF, às vezes pode fugir do controle do professor e coordenação, tendo em vista que o tema é escolhido pela equipe dos alunos, e aos demais atores deve caber apenas refletir com os estudantes para que cheguem a temas da realidade destes.

Conforme exposto, são pontos dificultadores “ventos contrários”. Mas, não necessariamente impeditivos. Haja vista que a Proposta do Trabalho de Conclusão do Fundamental vem se concretizando ano a ano, contribuindo para a formação de adolescentes, jovens e adultos mais criativos, melhores preparados para trabalhar em equipe e protagonistas de transformações importantes para a sociedade.

DOS FRUTOS OBTIDOS DURANTE O CAMINHAR/REMAR

Recordo de uma situação em que determinada estudante do 9º ano fazia tratamento terapêutico e medicamentoso para trans-torno de ansiedade. Logo apos a formação de sua equipe para o TCF e escolha do tema ela se mostrou muito ansiosa diante da possibilidade de apresentar em público o trabalho, já que havia sido esse o formato escolhido pela equipe. Recorreu a mim para dizer que não tinha estrutura para apresentar oralmente o traba-lho. Sugeri de levar o caso para a professora orientadora e para a equipe e ela concordou.

Com a equipe e a professora ficou acertado que a aludida estu-dante se responsabilizaria por outras atividades do TCF e não seria necessária sua apresentação oral. Buscamos tranquilizá-la com esse acordo firmado. No entanto, a aluna não se dava por satisfeita e entendíamos ela não estava tranquila com o que fora acordado, pois sempre trazia à tona no decorrer do ano a mesma discussão. A surpresa foi que no dia da culminância, alem haver cumprido os deveres a ela atribuídos, também fez uso da fala se destacando na equipe pelo domínio e segurança no assunto e, após a conclusão do trabalho ela estava radiante de alegria. Su-ponho que a alegria devia ao sucesso na pesquisa por sua autos-superação.

Outra situação que recordo, e foi uma experiência que vivi com os estudantes. Pois, bem, eu já havia visitado o Museu do Sertão no início da minha adolescência (Final da década de oitenta ou início da década de 90). Em 2019 tive a grata alegria de acom-panhar os estudantes em uma visita ao citado museu a pedido da professora orientadora do TCF que estava impossibilitada de acompanhar a equipe naquele dia. Pude constatar que aquele es-paço estava bem maior em extensão física (várias alas) e número de acervo (Mais de três mil objetos) que na época em que realizei ali a primeira visita. Os seis estudantes estavam comigo, visita-vam aquele espaço pela primeira vez. Fui agraciada com aquela

oportunidade. Além da visita pude ver o entusiasmo dos estudantes no decorrer da pesquisa e o belíssimo trabalho apresentado pelo grupo no dia da culminância do TCF.

Recordo de outra equipe que estava pesquisando sobre os espaços para a prática de desportos na comunidade. Na escola havia uma quadra sem cobertura e sem alambrado. Enquanto a quadra coberta da comunidade havia passado a ser o pátio da feira do bairro e os alambrados estavam largados no meio da praça expostos a sol e chuva e com o risco de serem depredados por marginais.

Durante os campeonatos escolares e com a vivência do TCF os estudantes sensibilizaram o professor orientador que era também o de Educação Física, para acionar a gestão a fim de que pudesse oficializar a Associação de Moradores do Bairro José e Maria, a Prefeitura e a Câmara Municipal de Vereadores de Petrolina para requisitar a doação dos alambrados para a quadra da escola. Houve grande êxito no pleito. Os alambrados foram alocados para a quadra da escola, favorecendo a melhoria na qualidade das aulas de educação física e o bem-estar de todos os que fazem uso da quadra da escola.

O TCF também tem favorecido a estudantes e professores conhecerem espaços da comunidade que, de outra forma, dificilmente seria difundido com tanta riqueza de detalhes. Posso aqui citar Associação das Mulheres Renderas, Projeto Vida Nova que funciona no Centro das Irmãs Carmelita, entre outros. Tirando do TCF, não é comum os estudantes realizarem atividades pedagógicas ou de pesquisa fora do espaço escolar. São exemplos como os citados que constituem as lindezas experienciadas durante o período em que venho atuando enquanto professora formadora e coordenadora do Trabalho de Conclusão do Fundamental.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMINHAR

O TCF também tem favorecido a estudantes e professores conhecerem espaços da comunidade que de outra forma dificilmente seriam estudados e difundidos com tanta riqueza de detalhes. Percebe-se que o TCF é um importante meio de aproximar a comunidade escolar de instituições outras e vice e versa.

Observa-se que tudo acontece por meio das relações sociais. É um trabalho de muitas mãos que, ao tempo que pode gerar motivação para os estudantes, pode estar aguçando a ansiedade, gera desgaste para o professor formador que, envoltos a tantas atribuições, por conseguinte, precisa estimular a mobilização de professores e estudantes para a pesquisa do TCF.

No entanto, na atuação enquanto professora formadora, posso afirmar que os esforços reverberam na comunidade por meio da satisfação pelas experiências que os participantes (estudantes, professores e professor formador), obtêm com a vivência do TCF. Muitas destas são refletidas e relatadas envoltas de sentido, contribuíram para que o TCF passasse a fazer parte do Projeto Político Pedagógico da Escola e sua culminância tenha sido inserida no calendário letivo da instituição. Tais fatos evidenciam que o TCF vem se constituindo em uma proposta de muita relevância para a comunidade escola e para a ciência, na medida em que gera conhecimento e pode servir de estímulo para que os alunos que passam pela experiência venham a se entusiasmar com a pesquisa científica, além de proporcionar aprendizagens significativas.

Entende-se que a proposta em si sendo vivenciada acrescenta resultados favoráveis. Mas, é importante que a mesma passe por reformulações que tornem mais viável, a exemplo de que seja pensando uma forma dos professores orientadores terem uma carga horária específica para o acompanhamento e uma orientação mais efetiva e sistemática.

Diante do exposto penso que o professor formador, remando a favor ou contra os ventos deve continuar cultivando sonhos, acreditando e lutando pelas possíveis e necessárias correções, desfrutar das lindezas do percurso, e dos frutos que se colhe em forma de saberes e sabores advindo das experiências por meio do TCF, seguir remando no processo reflexivo da prática em um permanente “vir a ser”.

REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20-29, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trajetórias criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: caderno 7: iniciação científica** / [organizadores, Italo Modesto Dutra et al.]. -- Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DANELON, Kelly Beatriz; QUEIROZ, Odaléia; MARQUES, Rosebelly. Alfabetização científica como estratégia de ensino facilitadora da equidade social. BIZELLI, José; BIZELLI, Thaís e CRUZ, José Anderson (Org). **Educação Escolar em Ibero-América: 15 anos de trajetória**. Bauru, SP: Editora Ibero-Americana de Educação, 2021, p. 251- 266.

FRANKL, Vicktor E. **Em busca de Sentido**. 54 ed. Petrópolis: Editora Sinodal: Editora Vozes, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 17. Edição, 2001.

FREITAS, Bruno Miranda; BARGUIL, Paulo Meireles. Histórias de vida e pesquisa (auto)biográfica: contribuições para a formação da identidade docente. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 2, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Historia das ideias pedagógicas**. 10. ed. São Paulo: Global, 2025.

GATTI, Bernadete A. Didática e formação de Professores: provocações. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017.

GALINDO, Cínthia Henrique. A **exposição oral na apresentação do trabalho de conclusão do fundamental (TCF)**: o slide como apoio à oralidade. 2018. 152 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2000.

MARIM, Alda Junqueira Marin; PENNA, Golvêia Oliveira; RODRIGUES, Ana Carolina Calacioppo. Didática e a Formação de Professores. **Revista Diálogo Educativo**. Curitiba, v. 12, nº 35, p.51-77, jan./abr. 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.

OLIVEIRA, Valéria Marques de; SATRIANO, Cecília Raquel. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 369-386, 2018.

PASSEGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34 n. 2, p.147-156, maio/ago, 2011.

PERNAMBUCO, Companhia Editorial de. Diário Oficial do Poder Executivo. Recife, 06 de fevereiro de 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Unidade Curricular Investigação Científica- Material de apoio à ação docente, Recife, 2022.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de. Caderno de orientação TCF- Educação Científica é fundamental. Recife, 2023.

SILVA, Sheysiane Taynan Gomes Florêncio da. **Produção do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental**: algumas ações propositivas. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

RODRIGUES, Daliane do Nascimento dos Santos; SILVA, Maria do Socorro Lopes; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **Formação e aprendizagem docente**: como os professores aprendem a ser professores? Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil – e021064.

SOUZA, Gleicione Apa. Dias Bagne de. Qual o perfil do professor do Século XXI. **Recorte - Revista Eletrônica**, v. 11, n. 1, jan/jul, 2014.

SOUSA, Clara Maria Miranda de; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. **Conversando sobre (auto)cuidado e suas dimensões**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, 2006, pp. 22-39 Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

TRINDADE, Rui. A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente. **Revista Cocar**. Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020.

PESQUISA-FORMAÇÃO NAS SÉRIES FINAIS EM TEMPOS DE FAKE NEWS

Lucinalva de Almeida Silva

lucinalvalmeidasilva@gmail.com

Mestra em Educação

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

mrbeiro27@gmail.com

Pós-Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco

...é preciso romper com o ensino dissociado da utilização das tecnologias e dirimir alguns entraves para que a construção do saber aconteça por meio da consciência crítica e do trato ético das informações oriundas das mídias traçando um paradigma a ser determinado como fator preponderante do conhecimento.



RESUMO

Pensar a formação docente considerando a des-informação em tempos de *fake news* nos remete aos desdobramentos das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), sobretudo no campo educacional e no que concerne a propagação e disseminação de informações que circulam na rede – internet. A chamada “sociedade em rede”, nos ambientes educacionais ou não é um desafio contemporâneo a questão do discernir com precisão tantas informações postas e que se sobrepõem instantaneamente. Assim, esta pesquisa objetiva analisar as percepções de professoras do Ensino Fundamental - nos anos finais com foco na práxis pedagógica. Ademais, discute como as professoras se sentiram provocadas no que tange a capacidade de desenvolver seu senso crítico e dos discentes em tempos de pós-verdade. Para isso, lançamos mão da pesquisa – formação, a fim de compreender melhor o processo formativo e profissional das docentes participantes. Respaldamo-nos teoricamente na formação crítica do educando defendida por Brasil (2017), Santaella (2018), D’Ancona (2018) e Tardif (2002) a respeito do desenvolvimento de saberes docentes. Os resultados apontam que ao longo do processo houve a construção de saberes, estratégias, impulsionando a verificação em fontes confiáveis de informações advindas de ambientes educacionais e não educacionais, implementado assim o desenvolvimento crítico social das docentes, fortalecendo, na sala de aula, suas ações pedagógicas, com maior eficácia, de modo a fomentar o conhecimento intelectual, crítico, estratégico, consciente e investigativo dos discentes frente a des-informação e a proliferação de *fake news* sem a devida análise. Nesse sentido, também se observou que os processos formativos, mais especificamente, das docentes com mais de 20 anos em exercício, dificultam uma práxis mais eficaz, implicando na sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Comunicação Consciente; Fake news; Pesquisa - formação.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) ganharam visibilidade no Brasil e no mundo em meados dos anos 1970 e 1980 com avanços significativos inerentes a diversos fatores: sociais, culturais, políticos e educacionais. Contudo, o crescimento tecnológico ocorrido tem provocado muitas inquietações no campo educacional, especialmente no que concerne a propagação e disseminação de informações que circulam na rede - internet, uma vez que, a sociedade contemporânea enfrenta o grande desafio de saber discernir (in) verdades nas divulgações de informações em sites, blogs, portais e outros.

Nesse contexto de inquietações no âmbito escolar, consideramos relevante o estudo sobre o desafio de lidar com as fake news e a des-informação, a partir das concepções de professoras do Ensino Fundamental - nos anos finais por intermédio de uma pesquisa-formação. Nesse sentido, entendemos que a escola é um espaço importante de educação frente as *fake news* e a des-informação. Partindo do questionamento de como a escola pode se posicionar diante desse desafio contemporâneo, assumimos a seguinte problemática: como as fake news em um contexto de des-informação e pós-verdade têm sido debatida pelos professores e de que maneira lidam com essa realidade na sala de aula? Buscando construir respostas ao questionamento apresentado, propomos um espaço formativo com o propósito de elaborar saberes e estratégias de comparação e análise de notícias em diferentes mídias para checagem das fake news, assim como sua própria reflexão e percepção, acerca do respectivo processo.

Do ponto de vista metodológico, apropriamo-nos da abordagem qualitativa, pois oportuniza a interpretação da realidade. Consideramos ser essa a abordagem mais apropriada, uma vez que estuda os fenômenos sociais, os quais estão centrados na compreensão que as participantes da pesquisa têm acerca das suas reflexões, ações, valores e saberes que caracterizam suas identi-

dades na pesquisa, bem como colher o que há de melhor no interior das mesmas. Logo, o contexto da pesquisa corrobora com as posições de Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p.32), que apontam: “todo constructo qualitativo é sempre uma aproximação ou ressonância sensível, o que requisita o aparelho de captura adequado”, caracterizando apresentar fenômenos sociais, sua razão e fazendo-se compreender inteiramente as participantes.

Respaldamo-nos teoricamente nos postulados de Brasil (2017), Santaella (2018) e Tardif (2002) que tratam, respectivamente, da proliferação de fake news, manipulação de fatos /opiniões, trato ético do debate, formação inicial docente e suas implicações.

Para a realização deste estudo, o trabalho foi organizado da maneira que segue: a expansão das tecnologias: fake news e pós-verdade, entremeios da pesquisa-formação, percursos e perspectivas da ação de formar, os percursos metodológicos, os resultados com as devidas discussões e, por fim, as considerações finais.

A EXPANSÃO DAS TECNOLOGIAS: FAKE NEWS E PÓS-VERDADE

É de suma importância rememorar o final da década de 1960, no qual “o mundo via um grupo de ativistas e câmeras portáteis com potencial para a TV a cabo, que se propunham a registrar as injustiças e contestar direitos” (Morozov, 2018, p. 13). O momento era extraordinário, cidadãos teriam acesso à tecnologia, podendo produzir seus próprios programas e dessa maneira torná-los públicos.

Essa possibilidade de produzir informações, acompanhada da disseminação em massa por vários pontos de compartilhamento, criou a chamada sociedade em rede (Castells, 1999). Paralelamente a isso, o controle sobre a falsificação e plágio, aliado a disseminação de (in) verdades, caracteriza a “era da pós-verdade”, passou a ser ineficiente via os antigos dispositivos institucionais. Conforme eluci da D’Ancona (2018, p. 45), “a pós-verdade desponta nesse viés, quando os firewalls e os anticorpos se enfraque-

ceram, trazendo a luz seu fracasso e decadência”. Isto posto, ou seja, a expansão coordenada de estratégias midiáticas, por vezes, traz a dúvida, causando confusão e representação de um conflito imaginário proposital.

A chamada “pós-verdade” já era anunciada pelos avanços tecnológicos datados entre os anos 1970 e 1980 e sua expansão desenfreada ganha fôlego com o supracitado acontecimento. Tal apontamento nos remete ao que é posto por Baudrillard (2001, p. 60), quando este diz que “na visão comum o meio virtual é utilizado por aqueles que estão governando a fim de influenciar, seduzir e alienar as massas” via as tecnologias, em virtude do uso pretencioso carregado de sutilidade, trazendo assim à evidência, uma luta de classes e, consigo, uma hipótese que também evidencia o contrário, levantada pelo autor, para ele é impossível decidir.

Logo, hipóteses levantadas pelo autor, são consideradas e sua interpretação reverbera o que se apresenta atualmente, de um lado, a grande massa compartilha exacerbadamente informações vinculadas as mídias preferidas sem a responsabilidade crítica da verificação, e do outro, aqueles que estão ocupando cargos políticos acreditam de maneira sutil manipular as massas, as persuadir, o que atualmente se configura com maior exatidão e tende a se expandir mais fortemente com as deep fakes.

Entendemos que saber lidar com as fake news é algo necessário e pode estar nas propostas pedagógicas dos contextos escolares. Alguns sites, por exemplo, já dão dicas e apontam ações que podem ser incorporadas às práticas docentes:

- (a) olhar com atenção e atentar para a confiabilidade das fontes;
- (b) ir além das chamadas e reconhecer sinais de sensacionalismo;
- (c) procurar por outras fontes;
- (d) verificar os fatos, sua data de publicação;
- (e) conferir se o conteúdo afeta seus preconceitos;
- (f) reconhecer quando se trata de brincadeira e conferir se vem de uma fonte piadista. (Santaella, 2018, p.40).

É notório que a lista de conselhos apresentados trará mais segurança ao usuário da rede, visto que se evidencia o desenvolvimento crítico social do indivíduo, propiciando o fortalecimento dos desafios enfrentados para o combate eficaz ao efeito das notícias falsas com maior precisão. Com isso, nesse cenário tão presente, o qual o alvo é a enganação, por meio da des-informação, é preciso exercitar o senso crítico e investigativo a fim de detectar tais armadilhas evitando ser vítima das mesmas.

ENTREMEIOS DA PESQUISA – FORMAÇÃO: PERCURSOS E PERSPECTIVAS DA AÇÃO DE FORMAR

O processo histórico que permeia a pesquisa e a formação de professores e suas trajetórias nasce meio a insatisfações influenciadas por diferentes etapas da educação brasileira. Foi somente a partir da segunda parte do século XX que se considerou conciliar pesquisa e formação de professores. Tardiff e Lessard (2008) pontuam que essa articulação entre formação e produção do conhecimento acontece a partir dos saberes da experiência, rompendo com o discurso dominante que desvaloriza justamente, os saberes e as práticas dos professores. Com isso, Barbosa (2003, p.268) pondera que “trata de uma formação que vá além de um saber meramente teórico disciplinar, amplia-se a demanda desses profissionais no campo dos saberes pedagógicos e políticos”. A autora evidencia que, com isso, tais saberes seriam evidenciados e apresentariam a tamanha importância que exercem no campo do ensinar bem.

É preciso ampliar o papel da escola e ressignificá-lo no tocante ao ensino, não somente centralizado nos conteúdos, mas que tenha conexão com o cotidiano, que deixe claro a razão de ensinar, de aprender, de conviver e de formar-se, que vai muito além da absorção de conteúdos programados por um determinado currículo proposto. A escola, nesse sentido, não pode se distanciar de sua função emancipatória, sua participação nessa construção e formação do homem, como ser crítico capaz de delinear sua

própria história.

Nessa linha, surgem novas propostas do trabalho docente meio ao desenvolvimento das tecnologias. No entanto, a autora explica que

é importante compreender que são conceitos diversos; conhecimento não se reluz a informação. Este é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as, contextualizando-as. O terceiro estágio implica a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento, consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, a capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. (Barbosa, 2003, p. 269)

Barbosa (2003) reluz em sua discussão de forma explícita a importância de compreender os conceitos que norteiam o caminho o qual se percorre na busca pela produção de novas formas de experienciar o conhecimento. E nesse prisma, traz a busca pelas novas propostas de trabalho impostas pelo uso das tecnologias.

Nessa vertente, os pesquisadores têm buscado aprofundar os estudos a fim de contribuir mais significativamente com o rompimento das formações tradicionais, as quais não refletem os saberes docentes, e também não os evidenciam desconsiderando sua construção ao longo do exercício da práxis docente. Todavia, a inserção da pesquisa como dispositivo de formação no que tange ao trabalho do docente tem enfrentado dificuldades, mesmo evidenciando que a busca de estratégias e o repensar docente instigado pela reflexão é transformador.

A formação de professores, nesse sentido, tem grande eficácia e se apresenta “meio ao processo educativo, viabilizando a articulação da pesquisa - formação a qual representa um processo que contraria formas convencionais de pesquisa e de formação”

(Longarezi; Silva, 2013, p. 215). Isso evidencia a necessidade de superar formações que reduziam os docentes a amostras, os tratando apenas e somente como objeto de estudo.

É nessa perspectiva que os autores Longarezi e Silva (2013) são enfáticos em seu estudo e definem o conceito de pesquisa - formação e sua importância para a formação e desenvolvimento profissional do docente.

A pesquisa-formação como processo de desenvolvimento profissional e mudança efetiva nas práticas educativas na perspectiva que defendemos se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política (Longarezi; Silva, 2013, p.223).

Com isso, a pesquisa - formação tem sido utilizada por muitos pesquisadores em Educação, na qual tem buscado fomentar ações reflexivas para a conscientização política dos docentes no âmbito escolar reverberando, desse modo, uma educação consciente para os discentes.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este estudo é um recorte de uma pesquisa maior concluída recentemente no município de Afrânio PE – Ensino Fundamental - nos anos finais. Contou com a participação de doze docentes efetivas e contratadas com, no mínimo cinco anos em regência, pertencentes a um total de seis escolas, localizadas na zona rural e urbana. Para tanto elegemos o primeiro encontro e quatro

docentes de uma das escolas para a realização deste escrito. O referido foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco (UPE) com o CAAE 16405019.5.0000.5191.

Assumindo a abordagem qualitativa, partimos do entendimento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real, o participante e uma relação de familiarização com o pesquisador.

Há necessariamente na pesquisa qualitativa o desenvolvimento de meios descritivos que favorecem a apreensão das qualidades dos conjuntos-objetos fenomenais investigados. Tais meios são essencialmente lingüísticos e só podem atualizar-se através de sistemas gramaticais completos em sua finitude moduladora e gerativa. Daí a grande diversidade de meios e técnicas que caracteriza a pulverização epistemológica das pesquisas qualitativas. (Macedo; Galeffi; Pimentel, 2009, p.33)

Pautado nessa concepção de constructos norteadores da pesquisa, propomos compreender as qualidades, valores e saberes que caracterizam a identidade das participantes da pesquisa, bem como colher o que há de melhor no interior das mesmas.

Tivemos como referência metodológica a pesquisa-formação, corroborando no contexto do estudo para o “desenvolvimento crítico social do corpo docente a fim de fortalecer ações pedagógicas proeminentes capazes de instigar o conhecimento teórico tão necessário para a construção do campo profissional e intelectual” (Ibiapina, 2008, p.55). Nesse prisma, nós elegemos quatro docentes da mesma escola e que lecionam em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - nos anos finais de uma das Escolas Municipais de Afrânio-PE, participantes da pesquisa maior. As professoras foram informadas do objetivo da pesquisa e aceitaram participar, desde que fosse mantido o anonimato de suas identidades. Dessa forma, foi realizada a seguinte codificação para as professoras participantes: Checagem, Verificação, Conferência e Fonte.

Os dispositivos de produção de informação constituíram-se de diários reflexivos e rodas de conversa compostas por estudos realizados com a utilização de slides, cartilhas, vídeos, músicas e dinâmicas com as docentes, Franco (2018) indica que a garantia a fidedignidade e validade do conteúdo analisado é feita via comparação entre pares. Nesse sentido, para esse estudo a análise Serão apresentados a seguir diálogos oriundos da roda de conversa e dos diários reflexivos construídos ao longo do primeiro encontro de pesquisa-formação com a temática em estudo.

Análise e discussão dos resultados

Quadro 1 - Traz o que a temática em estudo representa para cada professora:

Participantes	O que a temática fake news representa para você?
<i>Codificação</i>	<i>A temática é pouco conhecida, porém nos últimos anos tem se destacado principalmente nas mídias sociais e televisão.</i>
<i>Checagem</i>	<i>A temática tem grande poder de persuasão, se espalha rapidamente.</i>
<i>Fonte</i>	<i>A temática consegue apelar, convencendo o leitor.</i>
<i>Verificação</i>	<i>A temática ganha mais e mais espaço viabilizado pelo poder de alcance das redes sociais.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisarmos o quadro 1, percebemos que as docentes Codificação, Checagem, Fonte e Verificação explicitam acerca da temática de maneira abrangente no que tange a sua relação com os ambientes virtuais de modo a diagnosticar o seu poder de con-

vencimento e de alcance, descrevem o que têm percebido nos últimos anos. Logo, é papel “da escola, dos docentes, desde muito cedo desenvolver nas crianças e adolescentes a devida educação para as mídias e nas mídias” (Santaella, 2018, p.26). Nesse sentido, nota-se que há uma preocupação por parte das professoras, que perceberam as mudanças ocorridas com o avanço das tecnologias, e com elas, uma série de pontos positivos e negativos ao considerarem relatar o poder de convencimento que o uso premeditado exerce sobre as pessoas.

Todavia, todas as participantes apontaram que já conseguem identificar e utilizar estratégias de verificação/trato as notícias oriundas de suas redes e de ambientes educacionais e não educacionais dos quais perpassam e tem contato cotidianamente. A professora Verificação apontou ainda ter um pouco de dificuldade na identificação, mas salienta que adquiriu uma postura diferente e que se percebe com outro posicionamento, mais consciente acerca do seu papel na sociedade e na escola. Considerando as respostas de *Codificação*, *Checagem*, *Fonte e Verificação* apontam que os saberes construídos fortaleceram a práxis, sobretudo no que tange as ações de identificar e disseminar fake news, ou notícias descontextualizadas.

Quadro 2- Analisa de que maneira as docentes avaliam a utilização do material proposto pela pesquisa – formação:

Participantes	Como avalia a utilização do material proposto?
<i>Codificação</i>	<i>Avalio positivamente, não conhecia boa parte do material.</i>

<i>Checagem</i>	<i>Excelente, conhecia somente um site verificador de fake news. Acrescentou muito ao meu conhecimento, o qual era um pouco vago.</i>
<i>Fonte</i>	<i>Muito bom, pude por meio dele desenvolver estudos que antes não tinha me dado conta da tamanha importância nas atuais circunstâncias.</i>
<i>Verificação</i>	<i>De muito boa qualidade. Conhecia pouco, tenho uma certa dificuldade para manusear ferramentas tecnológicas, porém, as estratégias, atividades, vídeos, dinâmicas, entre outros, me ajudaram muito positivamente nesse sentido.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observamos que Codificação, Checagem e Verificação afirmam que conheciam pouco ou não conheciam parte do material didático utilizado, Fonte afirma que não tinha se dado conta da tamanha relevância que a temática exerce meio as circunstâncias. “O pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados” (Tardif, 2010, p.233). Logo, as questões problematizadoras levantadas pela pesquisa indicam que as docentes construíssem saberes e os partilhassem entre si.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa-formação priorizou o desenvolvimento crítico das docentes participantes do estudo, propiciando facilitar sua participação e engajamento nas discussões e estudos direcionados a temática “fake news” em paralelo as suas atividades docentes. Esse debate, de cunho investigativo, é sem dúvida primordial como meio de enfrentamento a des-informação no âmbito educacional, num cenário que vincula informações em demasiado e manipula informações, com o propósito de convencer, sugerindo o compartilhamento, o curtir e o comentar, evocando desse modo, convencimento e apatia, esse no sentido de propiciar a insipiência do debate.

Em linhas gerais, a pesquisa-formação, elencou estratégias por meio de estudos realizados para essa análise numa perspectiva construtivista, criando meios que propiciaram as docentes perceberem-se inseridas na discussão acerca da temática e construtoras de saberes numa postura crítica e investigativa, que inspira a checagem, antes de qualquer ação (in) pensada diante das mídias e em ambientes educacionais e não educacionais que vinculam constantemente notícias em demasiado, reverberando maior consciência crítica e melhor prática docente na sala de aula, contribuindo para um trabalho eficaz, em especial com os adolescentes e jovens, por se encontrarem em formação escolar/pessoal e pertencerem a geração nativa tecnológica.

Os dados construídos com as professoras da Rede Pública Municipal apontaram a importância da formação pedagógica, e do repensar da prática docente durante a realização das atividades de aprendizagem e discussões meio a roda de conversa e que há instrumentos diversificados, que vão além daqueles utilizados no encontro. Todavia, ainda é preciso romper com o ensino dissociado da utilização das tecnologias e dirimir alguns entraves para que a construção do saber aconteça por meio da consciência crítica e do trato ético das informações oriundas das mídias traçando um paradigma a ser determinado como fator preponderante

do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. L. L. (org) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 01 out. 2019.

BAUDRILLARD, J. **A ilusão vital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999. D'ANCONA, M. Pós-verdade. 1. ed. Barueri: Faro Editorial, 2018.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Campinas: Editora Autores associados, 2018.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro editora, 2008. 136 p.

LONGAREZI, A, M. ; SILVA, J.L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 13, n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

MACEDO, R,S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, ÁLAMO. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Prefácio Remi Hess. Salvador: EDUFBA, 2009.

MOROZOV, E. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu Editora, 2018. 192 pp. / Coleção Exit.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

TARDIF, M; LESSARD, C. **Ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais/ tradução de Lucy Magalhães**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTAELLA, L. **A pós verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

PESQUISA-FORMAÇÃO COM GESTORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vanessa Lemos Duarte de Castro Gama

duartegama26@gmail.com

Mestra em Administração Pública

Universidade Federal do Vale do São Francisco

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

mribeiro27@gmail.com

Pós-Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco

O sistema educacional brasileiro progrediu de forma significativa com a efetivação das políticas educacionais inclusivas, mas a educação inclusiva é, ainda, uma história a ser escrita. Esta é uma área que exige dos órgãos competentes posicionamentos firmes, afinal, incluir é muito mais do que inserir e/ou justapor sujeitos na escola.



RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa-formação que teve como objetivo: analisar as experiências formativas de gestores da rede pública de ensino da Gerência Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco, na perspectiva inclusiva. Para esse estudo foram convidados quinze gestores da Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco, município de Petrolina. Sabendo-se que alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente devem frequentar escolas de ensino regular, vê-se a necessidade de estudar a postura da gestão escolar e seu trabalho na perspectiva inclusiva, como se dá a dinâmica do ambiente escolar e a elaboração do projeto político pedagógico com vistas a incluir esses alunos. A pesquisa – formação problematizou refletiu sobre as seguintes questões: Quais as ações estão sendo desenvolvidas pela gestão escolar com vistas a construir uma escola inclusiva? Quais as percepções dos gestores sobre a Educação inclusiva e a gestão democrática? Qual a atuação da gestão escolar para a identificação e inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? Como os gestores escolares estão aplicando as políticas públicas para a promoção da Educação inclusiva em suas escolas? Como base nas interpretações feitas nas informações construídas no decorrer dos encontros os gestores mostraram-se deficitários quando se trata de uma gestão escolar em uma perspectiva inclusiva, deixando evidente a necessidade de um trabalho minucioso no sentido de desenvolver competências gerenciais inclusivas, uma vez que a postura do gestor influencia diretamente nas práticas pedagógicas da escola.

Palavras-chave: Gestão escolar por competência. Educação Inclusiva. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Sendo a escola o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como o princípio da inclusão, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados. Isso posto, diz então que o movimento de inclusão traz como premissa básica propiciar a Educação para todos, uma vez que o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à Educação é um direito constitucional.

Segundo censo escolar de 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação (INEP – MEC), havia 660 mil alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental e apenas 70 mil alunos no ensino médio. Estes números mostram a existência de problemas que ultrapassam os muros das escolas e adentram a sociedade, levando-nos a refletir o tamanho da deficiência social em nosso país.

Visando a melhor satisfação da sociedade é que a moderna gestão de pessoas se assenta em um tripé: gestão por competência, democratização das relações de trabalho cujo objetivo é gerar ambientes propícios a inovação e intensiva qualificação das equipes que compõe a gestão do serviço público. A constatação da necessidade de se imprimir qualidade nas ações realizadas pela administração pública conduz à questão de como proceder para tornar possível o intento. Para Carvalho e Tonet (1994), a ausência de uma filosofia e de uma práxis que reconheçam como valores a serem perseguidos a satisfação do cidadão, bons níveis de desempenho, o desenvolvimento do potencial humano e a prestação de serviços com qualidade elevada tem contribuído para o reclame social.

Segundo Helena Kerr (2006), a gestão pública por competência traz uma nova visão para a administração pública uma vez que tem como objetivo estimular a aprendizagem e a disseminação

do conhecimento, atribuir ao conhecimento a chave para a inovação e melhoria da gestão pública, alterar a separação entre o decidir e o executar criando um alto grau de envolvimento dos dirigentes e de servidores no ambiente de trabalho.

A preocupação com a capacitação gerencial escolar não é assunto da nova gestão pública, os estudos pela qualidade gerencial das escolas advêm da década de 1930, quando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, conhecido como Plano de Reconstrução Nacional, tinha como foco a administração escolar. A preocupação com a capacitação gerencial levou a criação, em 1934, do Curso de especialização para administradores escolares, que tinha como base a teoria geral da administração, de Fayol e Taylor, aplicada na administração privada, tendo como objetivo primeiro uma melhor qualificação do profissional que estava no cargo de diretor escolar.

Vê-se então a necessidade de a gestão escolar estar apta a atender as necessidades de seus alunos e capaz de valorizar a diversidade, enriquecendo e promovendo uma verdadeira educação para todos. Percebe-se a importância da formação voltada para os gestores de modo que esses desenvolvam atitudes, conhecimentos e habilidades para a organização das demandas e do trabalho na coletividade dos vários segmentos voltados para a construção do espaço inclusivo, enfim, é primordial que a administração escolar seja considerada como uma das partes proponentes e principal articuladora desse processo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A relação entre gestão escolar e educação inclusiva é uma proposta relativamente nova de trabalho. O Brasil é detentor de um enorme arcabouço legal que trata da inclusão da pessoa com deficiência na sociedade contemporânea, a exemplo da Lei Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da própria Constituição Federal. O histórico da legislação sobre inclusão abarca vários aspectos da integração social, contudo, pouco se

fala da importância do gestor escolar na Educação inclusiva.

Segundo Luck (2006), gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência.

Para Sage (1999), a relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva, é reconhecida como uma prática que necessita de alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores escolares são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema.

A competência para a gestão escolar inclusiva só se adquirirá por meio de um trabalho contínuo, reflexivo e coletivo, pois segundo Tezani (2011), a Educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a Educação de todos os alunos e de toda a escola. É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de Educação inclusiva e para que isso ocorra faz-se mister a competência da gestão escolar.

O movimento pelo aumento da competência da escola inclusiva exige maior competência de sua gestão, em vista do que, a formação desses gestores passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino.

Segundo Brizolla (2006), a proposição de políticas educacionais inovadoras paradoxalmente a falta de recursos humanos e materiais, bem como a unidirecionalidade de atribuição de responsabilidades pela implementação e pelo sucesso de práticas inclusivas apenas aos docentes, são motivos de tensões e desafios quando se trata de oferecer Educação inclusiva.

A autora nos alerta, ao exprimir a noção de que se faz,

Necessária uma presença forte dos gestores na organização das demandas, do trabalho na coletividade dos vários segmentos que estarão atuando na construção do espaço inclusivo, enfim, a administração escolar como uma das partes proponentes e principal articuladora do processo. (Brizolla, 2006, p. 86).

Recaem, portanto, sobre os sistemas de ensino a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e, até mesmo como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares. Essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial (Machado, 1999), como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino.

Como foi dito por Brizolla (2006), os gestores escolares precisam estar aptos a construir um espaço inclusivo, não podendo aprender no decorrer dos acontecimentos. Porém, no Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, no formato educação à distância, em sua grade curricular não consta nenhum módulo sobre gestão escolar na perspectiva inclusiva.

O país tem uma sociedade que prima pela igualdade social, a Lei máxima da nação, a Constituição Federal, garante a Educação para todos, e os gestores escolares não são formados para gerir escolas na perspectiva inclusiva.

A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR ENQUANTO CIÊNCIA

A administração escolar, enquanto ciência, surgiu a partir das ideias dos teóricos fundadores da teoria geral da administração. Em 1913, Bobbit escreveu um artigo aplicando os princípios de Taylor à administração escolar, definindo a função do diretor es-

colar como identificador e difusor das tarefas inerentes à organização escolar.

As contribuições anteriores a década de 1950 não passaram de mera transposição da teoria geral da administração para o âmbito da organização escolar. Estudos de Belotto e Rivero (1999) nos dão conta que, com base nas Teorias da Administração, a gestão escolar tem plumado sua referência na administração geral e não escolar, e ainda refere que “a organização escolar se revelou mais sinônimo de macroorganização, isto é, de organização do sistema escolar, do que Escola como organização (p. 17).”

Seguindo as ideias da teoria geral da administração, Heloísa Luck (2000) nos diz que até bem pouco tempo o modelo de direção da escola, que se observava como hegemônico, era o de diretor tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria em seu estabelecimento do ensino para determinar os seus destinos e, em consequência, desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora.

Contudo, diante da transição do modelo estático, que se referenciava na teoria geral da administração, para um paradigma dinâmico, onde os sistemas de ensino mostram-se como organismos vivos e ativos carcados pela pluralidade de seus indivíduos, Luck (1998, p. 3) afirma que o líder na escola deve ser empreendedor, determinado e com autocontrole, ao mesmo tempo que flexível. Deve conhecer ainda os fundamentos e processos da educação e se utilizar desses conhecimentos para estabelecer sua autoridade.

Ao realizarem um estudo com professores, Pinto et al. (2008), constataram que o gestor escolar tem sido visto como sendo todas as pessoas que participam do processo educativo, mas na prática escolar o diretor assume essa figura ao ser considerado

o responsável por planejar, acompanhar e avaliar os processos de construção da proposta de gestão democrática para inclusão escolar.

De acordo com o MEC (Brasil, 2004), o gestor de uma escola tem papel primordial na construção dessa proposta, pois ele deve conduzir a elaboração do projeto político-pedagógico, mobilizando os professores e a comunidade a formar uma equipe que reflita sobre os princípios, objetivos e metas a serem estabelecidos nesse projeto. Percebe-se então a importância da gestão democrática-participativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que deu origem a este artigo trouxe, em suas questões norteadoras, um objetivo que foi muito além de perguntas e respostas, elas buscaram reflexões que não seriam alcançadas através de uma pesquisa tradicional. Sendo assim, a pesquisa assumiu uma perspectiva do tipo pesquisa-formação, que Lewin (1946/1948) descreve como constituída por uma espiral de etapas, compostas por ciclos de planejamento, ação e descobertas resultantes dessa ação. A pesquisa-formação possibilita, também, a ampla e explícita interação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada, resultando, de acordo com Thiollent (2008), na priorização de problemas a serem pesquisados e nas soluções a serem trabalhadas.

A pesquisa-formação, que é um tipo de Pesquisa-Ação, visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações e de condições, em função de um projeto alvo, que é o que se pretendeu alcançar ao final dos encontros propostos, uma mudança de percepção sobre a gestão de uma escola na perspectiva inclusiva. Ela é um questionamento político, implica o lado social, pois levanta questões incômodas para a ordem já estabelecida. Exige uma participação coletiva na resolução dos problemas apontados. “Trata-se de encontrar, na população submetida à investigação, as pessoas mobilizadas, os líderes de opinião, suficientemente interessados em

uma ação ligada à reflexão” (Barbier, 2002, p. 104).

Para a pesquisa foram propostos quatro encontros com os gestores, os quais foram denominados de oficinas-formação, onde foi feito um trabalho que buscou o desenvolvimento de uma escuta sensível, uma reflexão sobre as experiências de gestão escolar, problematizando os desafios e integrando conceitos e teorias da gestão e políticas públicas de Educação inclusiva.

Para nortear a pesquisa foram propostas quatro questões: Quais as ações estão sendo desenvolvidas pela gestão escolar com vistas a construir uma escola inclusiva? Quais as percepções dos gestores sobre a Educação inclusiva e a gestão democrática? Qual a atuação da gestão escolar para a identificação e inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? Como os gestores escolares estão aplicando as políticas públicas para a promoção da Educação inclusiva em suas escolas?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao iniciar a pesquisa buscou-se saber dos participantes o que eles consideravam como uma escola inclusiva, a resposta dada por todos circunscrevia o conceito de inserção e não inclusão e diante desta realidade todas as participantes afirmaram que suas escolas não se caracterizam como escola inclusiva. Nesse instante foram trazidas questões que perpassaram, desde infraestrutura a falta de profissionais qualificados, em muitos momentos colocando-as dentro da categoria de profissionais desqualificados para o processo de inclusão escolar. Este foi um momento de muita frustração para o grupo, uma vez que todas as participantes se achavam firmes nos seus conceitos e atitudes.

No tangente a gestão democrática as participantes trouxeram várias situações que, segundo as gestoras, inviabilizavam essa forma de gestão, tais como: falta de interesse dos pais, vaidade das próprias gestoras, esse ponto da vaidade foi bastante discutido, elas próprias assumiram que a ideia da gestão democrática enfra-

queceria o seu poder de mando e mostraria fraqueza enquanto gestora.

Falou-se também do desinteresse dos professores por achar que fazer parte de uma gestão escolar democrática traria “sarna para se coçar”. Após momentos de reflexão as participantes chegaram à conclusão que para se ter uma gestão democrática precisa-se quebrar certos paradigmas.

Neste instante ficou claro nos discursos a falta de interesse da gestão em mudar suas políticas administrativas tendo como pano de fundo o receio de ter seu poder diminuído, e a incapacidade de gerir novas situações ao lidar com as ideias e opiniões dos outros atores participantes da entidade.

O processo de identificação de alunos com necessidades educacionais especiais é um processo lento que conta com a participação apenas da coordenação pedagógica e dos professores de educação inclusiva. As gestoras fazem apenas os encaminhamentos e as solicitações a Gerência Regional de Educação após receber os relatórios. Não se tem uma participação direta da gestão nesse momento de identificação dos possíveis alunos com necessidades especiais. Outro ponto muito importante foi trazido que é a demora desse processo de identificação. Muitas vezes quando vem ter essa indicação de necessidades especiais já estão no segundo semestre.

Mais uma vez foi demonstrado a falta de conhecimento sobre o tema educação inclusiva. Está muito claro que para as gestoras participantes a educação inclusiva é a uma parte da educação básica e não a educação básica, e sendo assim cabe apenas ao grupo de pessoas direcionadas a tratar do tema, tais como os professores do apoio a educação especial.

Nas escolas as quais as gestoras participaram da pesquisa-formação existe um abismo que separa os professores do ensino regular e os professores do atendimento especializado, percebeu-se que

não se tem uma interação entre esses dois grupos para discutirem juntos as práticas pedagógicas mais adequadas para os alunos com necessidades educacionais especiais. E o gestor, por não ter a capacitação adequada, não consegue gerenciar a situação.

Ao término da pesquisa-formação as participantes demonstraram através de suas reflexões a necessidade de se trabalhar o coletivo, uma vez que não se tem uma escola inclusiva sem uma gestão democrática. Ficou evidente também a certeza de que elas, enquanto gestoras, necessitam de um conhecimento mais aprofundado de práticas educacionais inclusivas, bem como a necessidade de buscar parcerias com outras instituições para ter o amparo que de certo modo está sendo negligenciado pelo Estado.

Nesta pesquisa-formação onde buscou-se trabalhar a gestão escolar por competência em uma perspectiva da educação inclusiva conseguiu-se verificar uma carência por parte das profissionais que participaram dos encontros de conhecimentos de cunho gerências e acima de tudo conhecimento de trato com pessoas com deficiência.

Na atualidade para ser gestor não basta ser apenas um bom professor, é preciso bem mais que isso. Deseja-se, ou melhor, exige-se de um gestor que ele seja um gerente de ensino, com largos conhecimentos educacionais, com conhecimentos administrativos, que acompanhem a evolução do mundo, porém, e muito importante, que seja humano, e em se tratando de um ambiente inclusivo o profissional que esteja liderando a equipe precisa ter bastante conhecimento para proporcionar a todos muita segurança.

O gestor escolar do século XXI necessita de uma formação holística, polivalente e transdisciplinar, que consiga congregar conteúdos e conhecimentos diversificados bem como competências, habilidades e atitudes. E isso não foi demonstrado pelas participantes desta pesquisa-formação. Na Percepção do grupo a educação inclusiva cabe exclusivamente ao professor de atendimento

educacional especializado, o que é um equívoco completo.

Em muitos momentos sentiu-se nas falas que a educação inclusiva é um apêndice da educação, ninguém se apropriou dela, nem professor, nem gestor, nem coordenador pedagógico. Parece que é um favor receber essa parcela da sociedade, é um favor que está sendo feito.

Um dos encontros falou-se apenas sobre políticas públicas, principalmente sobre a Constituição Federal de 1988, e mesmo após 30 anos da promulgação da Carta Magna, algumas participantes disseram que a educação inclusiva caiu de para quedas.

Realmente a gestão escolar necessita de muita qualificação, verificou-se que o modelo atual de formação não é o mais adequado uma vez que não prepara esse profissional para trabalhar com todos os públicos que ele irá atender, os próprios instrumentos legais já estabelecem a gestão pública por competência, a exemplo do Decreto 5.707/2006 que trata sobre as adequações das competências requeridas dos servidores públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento pela qualificação da escola inclusiva exige maior competência de sua gestão, em vista do que a formação desses profissionais passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino.

É de fundamental importância a formação voltada para os gestores de modo que esses desenvolvam atitudes, conhecimentos e habilidades para a organização das demandas e do trabalho na coletividade dos vários segmentos voltados para a construção do espaço inclusivo, enfim, é primordial que a administração escolar seja considerada como uma das partes proponentes e principal articuladora desse processo.

Para que essa educação inclusiva seja estabelecida é necessária

uma gestão democrática e tendo à frente dessa escola um gestor consciente da importância de seu papel para com a sociedade. O sistema educacional brasileiro progrediu de forma significativa com a efetivação das políticas educacionais inclusivas, mas a educação inclusiva é, ainda, uma história a ser escrita. Esta é uma área que exige dos órgãos competentes posicionamentos firmes, afinal, incluir é muito mais do que inserir e/ou justapor sujeitos na escola. Pode-se dizer que para essa educação ser estabelecida é necessária uma gestão democrática participativa e tendo à frente dessa escola um gestor consciente da importância de seu papel para com a sociedade.

A pesquisa-formação foi de fundamental importância para se chegar a essas conclusões. Foi durante as oficinas-formação que as participantes, nos momentos de escuta reflexiva, puderam avaliar suas ações, pensar seus conceitos acerca da educação inclusiva. Pois é essa a proposta da pesquisa-formação, à mudança de atitudes, de práticas, de situações e de condições, em função de um projeto alvo, que no estudo em questão é a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMARAL, H.K.do. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do servidor público**, Brasília, v. 57, n. 4, p. 549-563, out/dez 2006.

BELOTTO, A. M., RIVERO, C. M. L., GONSALVES, E. P.(Orgs.). **Interfaces da gestão escolar**. Campinas: Alínea, 1999.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2. ed. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humano, 1997.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação – Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.707/06**, Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Versão preliminar, 2007.

BRIZOLLA, Francéli. **A Gestão da educação inclusiva: artes e ofícios da administração escolar**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2006.

CARVALHO, M.S.M.V.de; TONET, H.C. Qualidade na administração pública. **Revista de administração pública**. abr/jun, 1994.

CONCEIÇÃO, M. V. et al. Gestão Democrática da Escola Pública: possibilidades e limites. **Unirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-9, 2006.

LEWIN, K. Action research and minority problems. (1946/1948) In: LEWIN, G. W. **Resolving social conflicts**, New York: Harper & Row, p.201-216.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa.. **A Dimensão Participativa da Gestão Escolar**. Gestão em Rede, Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/660/668>. Acesso em: 01 jul. 2011.

LÜCK, Heloísa. Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília,-v.17,n.72,p.11-33,fev/jun.2000.

MACHADO, Ana Luiza. Formação de gestores educacionais. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Gestão educacional: tendências e perspectivas**. São Paulo : Cenpec, 1999.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 406-560, 2006.

PARO, V. H. Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática. In: GT: ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL, 5., **Trabalhos... CNPq**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2011.

PINTO, D. G. et al. Gestão escolar democrática: redimensionando a função dos gestores. **P@rtes – Revista Virtual**, São Paulo, 01 ago 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00171.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2011.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 41–61, 2009. DOI: 10.22633/rpge.v0i6.9249. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: 19 set. 2025.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2008.

PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSIGNIFICANDO SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DE PESQUISA-FORMAÇÃO

Iolanda Barreto de Santana

iolandabs@hotmail.com

Mestra em Educação

Universidade de Pernambuco

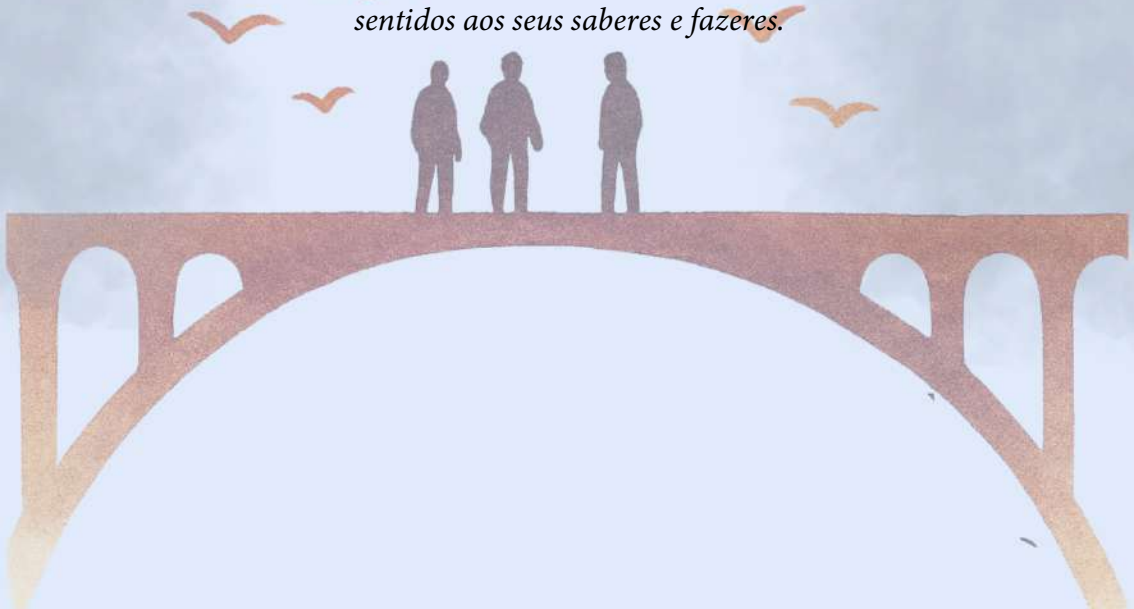
Marcelo Silva de Souza Ribeiro

mrribeiro27@gmail.com

Pós-Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco

*...processos formativos, via metodologia reflexiva, a partir da
tematização da prática, mostram-se potentes como metodologia
de formação continuada para professores, sobretudo, os da Edu-
cação Infantil, pois são provocados por um intenso processo de ir
e vir no qual os contextos e as experiências/vivências dão novos
sentidos aos seus saberes e fazeres.*



RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar resultados de uma pesquisa desenvolvida no contexto de uma pesquisa-formação com um grupo formado por quinze professoras de duas escolas de Educação Infantil de tempo integral, pertencentes à rede municipal de Senhor do Bonfim – Bahia, tendo em vista compreender como os processos formativos, no contexto de uma pesquisa-formação, articulados ao Documento de Planejamento do Trabalho Pedagógico, podem contribuir para a construção e ressignificação de saberes docentes de professoras da Educação Infantil. A metodologia foi de caráter qualitativo, do tipo pesquisa-formação (Josso, 2004). Foram sete encontros com duração de quatro horas e ocorrendo quinzenalmente. Para cada encontro uma pauta e tema para discussão, articulados ao Documento de Planejamento. Utilizamos estratégias, como: entrevista em dupla; rodas de conversa; estudo teórico coletivo; dinâmicas grupais, palestra e análise de vídeos. Para construção e coleta das informações tivemos as narrativas do processo formativo do grupo de estudo e dos diários reflexivos. As informações foram analisadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011). Pudemos constatar que as professoras não refletiam sobre a utilização do Documento de Planejamento do Trabalho Pedagógico, sobretudo, no que se refere ao planejamento considerando a especificidade da Educação Infantil de tempo integral. Evidenciou-se saberes construídos e ressignificados nos processos formativos, articulados ao documento de planejamento que apontam para um despertar reflexivo das participantes, bem como a ressignificação do planejamento pedagógico. Sinalizaram ainda, que processos formativos, via metodologia reflexiva, tematizando as práticas mostram-se potentes como metodologia de formação continuada para professores, sobretudo, os da Educação Infantil.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação de professores. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta um recorte de uma pesquisa que foi desenvolvida no segundo semestre de 2017, que se propôs a compreender como os processos formativos, de uma pesquisa-formação, articulados ao Documento de Planejamento do Trabalho Pedagógico¹, podem contribuir para construção e/ou ressignificação de saberes docentes de professoras da Educação Infantil.

A referida pesquisa foi desenvolvida com a finalidade de promover um processo tanto formativo, quanto investigativo. Uma pesquisa de base qualitativa, do tipo pesquisa-formação, apoiada em Josso (2004), e que se propôs refletir a respeito dos processos formativos no que diz respeito aos saberes docentes de professoras de Educação Infantil. Contou com a participação de quinze professoras de Educação Infantil de duas escolas de tempo integral pertencentes à rede pública municipal de Senhor do Bonfim – BA e teve como articulador das discussões o Documento de Planejamento do Trabalho Pedagógico, elaborado e utilizado pelas professoras das duas escolas, por dois anos o qual serviu como elemento norteador das discussões desencadeadas pelo grupo.

Com esse estudo nosso entendimento não era somente produzir e colher informações relacionadas ao objeto de estudo e das aprendizagens ocorridas no processo formativo, mas também transformar a pesquisa em um espaço e momento de formação das participantes, na medida em que buscamos através das estratégias utilizadas possibilitar refletir sobre o processo vivenciado por cada participante, bem como a construção e a ressignificação dos saberes docentes a partir de temas articulados ao Documento de Planejamento do Trabalho Pedagógico.

1 Documento tem como objetivo orientar as professoras durante sua prática diária, além de aliar essa prática à teoria, sendo utilizado pelas professoras das duas escolas em questão há mais de dois anos. Como balizador de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, auxilia os processos de planejamento, avaliação e registros do trabalho pedagógico

A pesquisa se fundamentou em dois campos teóricos, um deles orientou a análise a respeito dos saberes docentes e formação de professores Tardif (2012), Nóvoa (2000; 2001), dentre outros, evidenciando o protagonismo docente nesses saberes; e o outro campo se refere processos formativos de professores da Educação Infantil a partir dos estudos desenvolvidos por Kramer (2002); Oliveira-Formosinho (2002).

Os resultados que serão aqui apresentados, referem-se às narrativas provenientes, dos diários reflexivos (terceiro encontro) e dos processos formativos (sétimo encontro) produzidas pelas participantes desta pesquisa. Para garantir anonimatos das participantes utilizaremos pseudônimos que foram escolhidos pelas mesmas, decidido pelo grupo por nomes de personagens de histórias infantis, clássicas e/ou atuais.

A QUESTÃO DO SABER DOCENTE

Inicialmente, trazemos a questão do saber docente como algo que “não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do trabalho realizado diariamente pelos professores”, não podemos “falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho”. (Tardif, 2012, p.10). Partimos do entendimento de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes, oriundos de várias fontes.

Charlot (2000) ao discutir a relação com o saber, explica essa relação como “o conjunto de relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, etc.” que de algum modo se relaciona ao aprender e ao saber (Charlot, 2000, p. 81). Segundo o autor, tais relações se desenvolvem ao longo tempo, em um espaço social de acordo com condições específicas que agem sobre elas.

Nesse sentido, Mota, Prado e Pina (2008, p. 113), nos dizem que:

[...] a palavra conhecimento implica também numa relação do sujeito com o objeto conhecido, como acontece com a palavra saber, sendo que essa relação (conhecimento – sujeito – objeto) se dá no sentido de familiarizar-se com o objeto para compreendê-lo. Porém, essa relação não apresenta uma preocupação com um certo contexto a uma certa área de aplicação. Nós dá a entender que, a palavra conhecimento é uma verdade pré-construída, linear, imóvel, independente do contexto onde será acionada.

Tardif (2012) nos adverte para o perigo de incorrermos no “mentalismo” que concebe o saber, exclusivo, a processos mentais, ou seja, a atividade cognitiva dos indivíduos. Segundo o autor, independente do sentido em que consideraremos a questão do saber dos professores, não podemos esquecer sua “natureza social” e que sua construção se dá no decorrer da carreira profissional.

Nos adverte também para o perigo do “sociologismo”, pois tende a eliminar inteiramente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores. Desse modo, no “sociologismo” o saber do professor é sempre associado a outra coisa que não a si mesmo transferindo a inteligibilidade para o pesquisador, expropriando os atores de toda e qualquer capacidade de conhecimento e transformação de sua própria ação (Tardif, 2012).

Portanto, “[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem”. (Tardif, 2012, p.15). Nessa perspectiva, o saber está ligado a situações de trabalho com outros, bem como situados num espaço ao que fazem e são.

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As pesquisas sobre saberes docentes e formação de professores apontam para novas perspectivas acerca da prática pedagógica do professor e de seu protagonismo no processo de formação. Nessa direção, considera-se que os docentes no decorrer de sua trajetória profissional, constroem e ressignificam saberes, construindo assim um repertório de conhecimentos o qual “lançarão mão”, conforme a necessidade de utilização dos mesmos, em seus contextos de trabalho. Tardif (2012, p.54) define saber docente como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” e acrescenta que “[...] os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano”. (Tardif, 2012, p. 18)

Portanto, é preciso elucidar os saberes docentes como algo cuja constituição implica um terreno de complexidade já que a apropriação dos saberes/fazeres, do conhecimento em torno do processo de ensinar, não se dá num nível meramente acadêmico, sobretudo, não se completa no processo de formação inicial. Os desafios surgidos a partir atividade docente, são fontes fecundas para o processo de formação, afinal, a prática funciona como uma ação de refinamento e de retradução dos saberes que o docente constrói, e reconstrói no jogo dialético da ação pedagógica que envolve a tríade saber-fazer-refazer.

Assim sendo, os saberes construídos, por meio da experiência docente, não podem ser desconsiderados em seus processos formativos, visto que por meio da tematização da prática o professor de Educação Infantil, assim como qualquer professor, atribui novos sentidos a sua formação. Em relação a tematização da prática, Telma Weisz (2002) esclarece que “tematizar significa retirar algo do cotidiano, fazer um recorte da realidade, para, então, transformá-lo em objeto de reflexão. É teorizar”. Ademais, tematizar a prática é for ma de vivificá-la, dar um novo fôlego ao que já

se desenvolve, buscando fundamentos teóricos que sirvam como doadores de sentido para cada ação realizada.

A prática pedagógica, por mais que seja envolta pela formação específica, acadêmica e conteudística do professor, é fortemente determinada pelo estilo próprio desse, enquanto sujeito. O professor imprime sua marca nas ações de ensino-aprendizagem e na forma de ressignificar os saberes que constrói, aciona e reelabora por meio de seu ofício.

Nóvoa (2001, p. 6), assim como Tardif (2012) diz que “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos [...]”, chama a atenção para a importância do autoconhecimento, autoanálise e autorreflexão por parte dos professores. Sendo imprescindível “reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” através de práticas de autoformação que os coloque diante de si e de seu trabalho.

Concordamos com Nóvoa (2000, p.25) ao enfatizar que “[...] urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”, no qual se tornam protagonistas dessa construção.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a especificidade da Educação Infantil

A docência na Educação Infantil brasileira, surgiu de início, sem exigência de formação. Antes das mudanças ocorridas no sistema educacional, e mais especificamente, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN lei de nº 9394/96, a atenção e cuidado às crianças eram dispensados por crecheiras ou pessoas sem formação específica para o trabalho na Educação Infantil, além disso, não eram considerados professores. Posterior-

mente com a promulgação da LDBEN 9394/96, reconheceu-se a importância da formação do docente da Educação Infantil, tendo em vista as especificidades e a complexidade do atendimento educacional das crianças dessa faixa etária.

Conforme colocam Oliveira-Formosinho (2002, p. 44), “à docência na Educação Infantil apresenta aspectos similares e diferenciadores da docência dos demais níveis de ensino”, é preciso considerar a especificidade da criança em processo de desenvolvimento.

Para Kramer (2002, p. 129) a “educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância”.

Além disso, a Educação Infantil é um tempo de mediação de atitudes, saberes e conhecimentos, através dos quais a criança adquire noções mais amplas e imprescindíveis à vida social, à interação e ao convívio com seus pares. Nesse contexto, a família se constitui como uma instituição em que se constroem os primeiros preparos para o convívio social, as primeiras noções de valores morais, onde são ensinados os procedimentos mais básicos à sobrevivência e primeiras interações e trocas acontecem.

Desse modo, a intencionalidade, marca singular do processo de educação formal, faz com que durante os anos em que permanece na classe de Educação Infantil, a criança, através de atividades apropriadas, aprimore suas capacidades cognitivas e motoras, bem como sua capacidade simbólica, por meio de uma gama de ações pedagógicas, as quais se dão em torno de símbolos representativos de sua cultura.

Diante disso, a questão essencial de nossas inquietações é pensar a formação dos professores para o trabalho na Educação Infantil, levando em consideração a constituição histórica do sujeito

criança, da infância enquanto um construto social em transformação e da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: os caminhos da pesquisa

Para esse estudo adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, por considerarmos mais adequada para o estudo de fenômenos sociais, onde o foco da investigação está centrado na compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas ações, bem a convivência do pesquisador com os participantes. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 133) “[...] pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”.

O referido estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-formação, ou seja, uma metodologia de pesquisa que ao mesmo tempo em que pesquisa, proporciona a formação, posto que os diálogos e os questionamentos, nos quais as participantes se envolvem e desenvolvem no contexto de discussão e reflexão de suas práticas se constituem como momentos singulares de formação.

Josso (2004, p.421) qualifica esse processo

[...] como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual.

Segundo Perrelli *et al* (2013, p. 280)

A ideia de pesquisa-formação rompe com a divisão e distanciamento de lugares e de quem produz os conhecimentos. No processo de conhecer, pela pesquisa-formação, são sujeitos tanto os investigadores como os demais que nela se envolvem com o propósito de formação.

Nessa concepção formativa há um imbricamento entre participantes e pesquisador no decorrer do processo, de tal modo que o mesmo é realimentado pelas permanentes reflexões, configurando-se como “momentos especiais” para escuta atenta de si e do outro, mediante diálogos coletivos interativos.

Como participantes tivemos quinze professoras, de duas escolas de Educação Infantil pertencentes à rede pública municipal de Senhor do Bonfim-BA. Foram realizados sete encontros, desenvolvidos quinzenalmente, com 4 horas de duração cada um e realizado no horário de trabalho das participantes com pauta e estratégias diferentes em cada encontro.

Para construção e coleta de informações utilizamos: as narrativas do diário reflexivo e dos processos formativos. O diário reflexivo serviu para registrar os dados oriundos do grupo de estudos reflexivos e foram utilizados pelas participantes, para registrar e refletir sobre os caminhos percorridos. Já o grupo de estudos reflexivos foi organizado, tendo em vista a composição, objetivos e problema que o referido estudo buscou elucidar. Dentre as estratégias, tivemos: entrevista em dupla; rodas de conversa; estudo teórico coletivo; análise de documentos, técnicas grupais, análise de vídeos, palestra, dentre outros.

Como técnica para discussão e apreciação das informações, utilizamos a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2011, p.15), se constitui em “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

OS PROCESSOS FORMATIVOS DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO: o que revelaram as narrativas das participantes

Aqui traremos o recorte da pesquisa que originou este artigo. Apresentaremos narrativas provenientes do diário reflexivo e dos processos formativos. Escolhemos por compartilhar as apreensões e falas das participantes que consideramos mais significativas.

O que as participantes revelaram sobre os processos formativos vivenciados?

As narrativas a seguir se referem às reflexões das participantes sobre os processos formativos vivenciados nos dois primeiros encontros. Cabe ressaltar que o primeiro encontro teve como objetivo apresentar a pesquisa e levantar as expectativas das participantes em relação à formação que seria desenvolvida. No segundo momento realizamos uma roda de conversa para conhecer as impressões iniciais sobre o Documento de Planejamento, uma vez que o mesmo se constituiu como articulador das discussões do/no grupo de pesquisa. A seguinte questão orientou a reflexão e escrita: Como os processos formativos ajudaram a pensar a sua formação? O que possibilitou? As narrativas das participantes evidenciam suas vozes, concepções e visões sobre os processos formativos vivenciados no contexto da pesquisa-formação.

[...] a gente participa de muitas formações e o que a gente observa é: são muitas mensagens, muitos “frustrus” e você vem e volta e não sabe o que leva, mas quando a gente participa de uma formação dessas aqui. [...] nós fizemos uma troca de experiências. [...] esses momentos de reflexão vão refletir lá na nossa prática pedagógica. (Chapeuzinho vermelho)

Essa formação é diferente das que normalmente acontecem, porque você pode falar sem censura, você tem espaço para falar o que você quiser. A gente sente

falta de momentos em que possamos falar da gente, das nossas dificuldades [...] parece que o que a gente sabe, sente e pensa não importa. Aqui eu estou me sentindo à vontade para [...] compartilhar minhas experiências e refletir. (Luna)

Masha complementa dizendo [...] “eu nunca tinha participado de uma formação desse tipo. Eu nunca fui para uma formação para ninguém perguntar o que eu achava”.

Em relação as falas das participantes Prada (2010, p. 2) afirma que:

As concepções sobre formação de professores e interpretações sobre elas se encontram em publicações que as veiculam com relativa facilidade, **mas os pensamentos dos professores, sujeitos dessa formação e quem as vivenciam, não estão disponibilizados para a consulta por parte dos pesquisadores de profissão, dos políticos e desses mesmos professores que, no cotidiano escolar, pouco sabem da problemática dos outros colegas e da literatura sobre a formação continuada.**(grifos nossos)

Portanto, escutar as professoras, bem como promover momentos de interação, diálogos e troca de experiências foi um momento em que as participantes endossaram tanto a formação, quanto a temática abordada. Outras participantes acrescentaram:

[...] A gente pensa que não sabe nada, que está errada. [...] então essas formações ajudam a gente a se perceber [...] perceber que a gente tem saberes e podemos compartilhar também. É que na escola ficamos isolados e quando temos formações, promovidas pela SEMED, não discutimos sobre a gente, nem sobre a nossa escola e aqui a gente pode falar. (Rapunzel, grifos nossos)

Essa formação funcionou como um despertar para nós. É como se estivéssemos dormindo e as discussões aqui, as trocas tivessem nos acordado para pensar o dia a dia, o nosso trabalho. Despertar sobre o quanto a gente sabe so-

bre Educação Infantil e quantos saberes ainda temos que ter. (Pepa, grifos nossos)

Apreendemos com base nas falas que a formação com metodologia reflexiva, ajudou na tomada de consciência de si e de que é um profissional que tem saberes e que quando se abre espaço de escuta e troca de experiência isso torna visível para os sujeitos.

Para Barreiro (2009, p.18)

[...] a construção de um conhecimento sobre si a partir de trocas em um grupo de pessoas auxilia esta tarefa, já que eu me constituo a partir da visão do outro, o que me permite compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de mim, sensibilizado que estou pela experiência do contato.

Barbier (2004) traz um conceito de escuta sensível que nos permite compreender o seu papel nas relações dialógicas e de escuta que estabelecemos no processo formativo. Pois, segundo o referido autor “a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (Barbier, 2004, p. 94).

Assim sendo, esses momentos de escuta possibilitaram relações mais próximas umas com as outras, no grupo, de forma respeitosa, considerando suas crenças, o modo de pensar, de ser, o que acredita e como compreende cada participante. Além disso, promovemos trocas de experiências e saberes que, segundo relatos das participantes, sozinhas não seriam possíveis acontecer.

O grupo... Desvelando e ressignificando saberes

Aqui traremos as narrativas do sétimo encontro com a avaliação feita pelo grupo a partir da seguinte questão: com base no que vivenciamos nesses sete encontros. Para você, como esse processo formativo e discussões ajudaram a refletir sobre seu trabalho e

um conjunto de saberes que precisa construir ou/e ressignificar?
As participantes falaram:

Esse tipo de formação para mim é melhor do que aquelas outras, assim, porque a gente está aqui falando da gente também, do que a gente está passando em sala de aula. Muitas vezes a gente vai para uma formação da Educação Infantil e lá não tem o olhar para a escola de tempo integral. [...] a escola de tempo integral é diferente. Me ajudou, principalmente, a construir saberes sobre o Movimento e os objetivos do planejamento que não eram claros para mim. (Masha, grifos nossos)

[...] esse tipo de formação é interessante porque você está muito perto e você participa do processo [...] e uma coisa que toda hora está pedindo a sua participação, o que você acha disso, o que você acha daquilo. Eu acho que isso funciona muito mais [...] a gente vai adquirindo novos conhecimentos, ouvindo os outros. A gente passa a refletir mais sobre o nosso trabalho, sobretudo, sobre a rotina de tempo integral que precisa ser diferente. (Bela Adormecida, grifos nossos)

A partir dos fragmentos podemos apreender que outros elementos foram aparecendo e vão sendo incorporados. Além da valorização do tipo de formação, os momentos dialógicos e de escuta possibilitaram as professoras perceberem a especificidade da docência, prática e rotina em escolas de Educação Infantil em jornada de tempo integral. Desse modo, as vivências formativas anteriores lhes permitiram confrontar e perceber qual o tipo de formação que possibilita refletir sobre o seu trabalho, que propicia desvelar saberes e ressignificar outros.

Prada (2012, p.2) enfatiza que

[...] não são quaisquer tipos de pesquisa que podem ser empregados com a finalidade de promover formação, somente aque-

las que possibilitem uma participação efetiva dos professores na concepção e realização das atividades previstas, que apresentem uma flexibilidade em relação ao conteúdo investigado e cuja finalidade priorize muito mais a formação do que a mera coleta de dados.

Trazer a prática como elemento tematizador possibilitou também, reflexões e construção de novos saberes. Para Anna,

[...] a formação possibilitou construir saberes sobre a rotina [...] nunca tínhamos parado para discutir a Educação Infantil com o olhar para tempo integral. Momento ímpar para nós. Já para Cinderela, os processos formativos [...] abriram espaço para o conhecimento dos documentos, leis e teorias, desenvolvimento infantil, planejamento etc. [...] e tudo isso a partir do documento de planejamento.

As falas abaixo ainda a importância dos processos formativos, sobretudo, tomando como base o Documento de Planejamento que possibilitou ressignificar o planejamento pedagógico.

Essa formação ajudou na valorização do documento como instrumento de planejamento, como instrumento que orienta e norteia nossa prática. Eu já valorizava, mas com as discussões e análises feitas nas formações o meu olhar é outro. O momento de planejamento e utilização do documento não é mais o mesmo. (Rapunzel, grifos nossos)

[...] esses processos contribuem na reflexão do nosso trabalho, na orientação como também ressignificar o nosso planejamento e a nossa prática dentro da sala de aula. Durante as formações nós fomos refletindo e sendo orientados a ressignificar a melhorar a nossa prática. (Chapeuzinho vermelho, grifos nossos)

Como nos diz Nóvoa (2000) “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas reais, que se desenvolve a verdadeira formação”. Assim, observamos a partir das narrativas a necessidade de se repensar as concepções que orientam as práticas formativas dos professores que atuam na Educação Infantil, sobretudo, considerando a especificidade dessa etapa de ensino, tendo referenciais e diretrizes específicas orientando os processos de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o recorte trazido neste artigo buscamos demonstrar como os processos formativos desenvolvidos, no contexto de uma pesquisa-formação, articulados ao Documento de Planejamento do Trabalho Pedagógico podem contribuir para a construção e/ou ressignificação de saberes docentes de professoras de Educação Infantil.

A partir dessa itinerância de pesquisa e formação, realizamos um processo formativo no ambiente de trabalho, problematizando e tematizando a prática como elementos norteadores, valorizando as vozes das participantes e considerando-as como sujeitos do conhecimento.

No diálogo e escutas que desenvolvemos no processo formativo, percebemos que as professoras não refletiam sobre a utilização do Documento de Planejamento do Trabalho Pedagógico, sobretudo, no que se refere ao planejamento considerando a especificidade da Educação Infantil em jornada de tempo integral. O desenrolar do processo apontaram para um despertar reflexivo das participantes, bem como para a ressignificação do planejamento pedagógico. As discussões tecidas sinalizaram ainda que processos formativos, via metodologia reflexiva, a partir da tematização da prática, mostram-se potentes como metodologia de formação continuada para professores, sobretudo, os da Educação Infantil, pois são provocados por um intenso processo de ir e vir no qual os contextos e as experiências/vivências dão novos sentidos aos

seus saberes e fazeres.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, vol. 3, Brasília, Líber Livro Editora. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2011.

BARREIRO, Cristhianny Bento. **Pesquisa-formação**: a construção de si na escuta do outro. Tese (Doutorado em Educação) – Fac. de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **A investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010. Acesso em: 15 fev. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sônia **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, J. L.: Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. 2008. Curitiba, Paraná. Champgnat,

2008. p.157-187.

MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PINA, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 109 - 134, jan/jun 2008.

NÓVOA, António Sampaio da. Formação de professores e profissão docente. Comunicação apresentada no 1º **Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores** (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991). Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

NÓVOA, António Sampaio da. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 41- 88.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. et al. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re) construções. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cínara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n.30, p. 367-387, Curitiba, maio/ago. 2010.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado. Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. IX

ANPED SUL- SEMINARIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 2012. Disponível em:< <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper>> Acesso em: 18 abr. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

EDUCUIDAR: UM CONCEITO ABERTO E EM MOVIMENTO EM UMA PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Clara Maria Miranda de Sousa

clarasousa.psico@gmail.com

Mestra em Educação

Universidade do Estado da Bahia

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

mribeiro27@gmail.com

Pós-Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco

*O “Educuidar” se mostra como o processo de ‘Ser’ pessoa,
envolvido da ética do cuidado, vivendo a tomada de consciência
quanto ao seu inacabamento e implicando-se no
aperfeiçoamento potencial de sua formação de maneira criativa.*



RESUMO

O artigo apresenta o conceito “Educuidar”, construído a partir de uma pesquisa-formação com professoras da Educação Infantil em Juazeiro-BA. O termo resulta da articulação entre educar e cuidar, entendidos como processos indissociáveis da prática docente. A pesquisa, de caráter multirreferencial, teve como objetivo compreender as percepções das professoras sobre o cuidado e como este se insere na formação docente e nas práticas pedagógicas. O estudo fundamenta-se em autores como Heidegger (cuidado como constitutivo do ser), Boff (cuidado como ética cósmica), Rogers (educação humanista), Freire (educação dialógica e inacabamento) e Ribeiro (Metodologia Viva). A pesquisa envolveu treze professoras, gestora e coordenadora escolar, e utilizou diários reflexivos, entrevistas coletivas, observações e técnicas grupais. Os resultados destacam: a professora como educuidadora, reconhecendo a inseparabilidade entre educar e cuidar; o lugar do Educuidar como espaço de transformação, autocuidado, cuidado com o outro e com o mundo; a relevância da pesquisa-formação como espaço dialógico, participativo e emancipador; a valorização da escuta, das narrativas de vida e da ética do cuidado como práticas formativas. O conceito de Educuidar se afirma como processo criativo, crítico e coletivo de autoformação e formação, expandindo-se da Educação Infantil para outros campos da educação e da saúde, constituindo-se como um caminho de transformação pessoal e social.

Palavras-chave: Educuidar, Pesquisa-formação, Educação Infantil

PALAVRAS INICIAIS

Este texto propõe uma reflexão sobre nossa experimentação em conceituar a relação indissociável entre cuidar e educar enquanto “Educuidar” a partir da experiência de uma pesquisa-formação. Esse neologismo nasce na fértil vivência de uma pesquisa-formação junto a professoras da Educação Infantil da rede municipal

de Juazeiro - BA, em que se tratou de um estudo de Mestrado em Educação realizado no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares na Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina. Essa pesquisa teve como objetivo central compreender as percepções de professoras da Educação Infantil acerca do cuidado em um contexto de pesquisa-formação.

A pesquisa-formação cruza a existência das pessoas que delas se embrenham e tem a condição de deixar marcas, aflorando outras maneiras de cultivar os espaços formativos, como lugares de cuidado. Josso (2000) nos indica que o sentido de pesquisas em torno da formação traz à tona as diversas questões em torno dos atores sociais e suas histórias de vida, levando-os a questionarem sobre o próprio viver e suas realidades. A pesquisa-formação permite que as pessoas saiam do isolamento e interajam com as experiências da prática, pensando em outros recursos, descobrindo e inventando formas de mudanças sociais, históricas e culturais.

Enquanto pesquisadores das experiências docentes nos processos formativos, nos instigou o desejo de conhecermos as percepções de professoras da Educação Infantil sobre o cuidado. Através de um processo formativo com professoras de uma escola da região periférica de Juazeiro - BA, vimos que a formação de professores centrada no cuidado, se mostra como espaço de consciência sobre como as docentes estavam e como gostariam de estar na prática junto as crianças da primeira infância.

A pesquisa-formação como campo conceitual e prático, nos oportunizou vivenciar uma formação participativa, dialógica e emancipatória. Nesse espaço, estaremos dando os indicativos de nossos movimentos do processo formativo na Pesquisa-Formação norteada pela construção do conceito de “Educuidar”.

OS CAMINHOS TEÓRICOS DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO EDUCUIDAR

O desenvolvimento do conceito “Educuidar” iniciou-se na pesquisa envolvendo o pensamento multirreferencial. Nesse sentido, Macedo (2000) discute que a multirreferencialidade ocorre pela ampliação dos olhares acerca da realidade, não elevando nenhum conhecimento mais que o outro, mas buscando maneiras de comunicação entre os referenciais de modo a descortinar o fenômeno do vivido.

O termo “Educuidar”, parte da observação acerca da educação e do cuidado, percebendo-os com forte proximidade, imbricado e inseparável. O “Educuidar” se mostra “como o processo de ‘Ser’ pessoa, envolvido da ética do cuidado, vivendo a tomada de consciência quanto ao seu inacabamento e implicando-se no aperfeiçoamento potencial de sua formação de maneira criativa” (Sousa; Ribeiro, 2018, p. 41).

Tem-se como embasamento a contribuição de Heidegger (2005) quando este afirma que cuidado é cura, compreendido como fazendo parte ontológica do ser. Outro teórico que nos aportamos para tratar de cuidado é Boff (2014), que traz a perspectiva de cuidado a partir de uma visão cosmológica, pelo zelo, atenção e disposição para com a responsabilidade de si, do outro e do mundo.

Além disso, buscamos alinhar as ideias da educação humanista a partir de Rogers (1971), estabelecendo que o professor é facilitador da auto atualização, de maneira a vivenciar a congruência, empatia e aceitação incondicional. Outro teórico é Freire (2015), à medida que compreende a condição de ser aprendiz na permanente vivência da vida e no inacabamento, tendo capacidade criativa em se comprometer com a educação que seja dialógica e libertadora. Assim como, os estudos de Ribeiro (2018) ao apresentar a ideia de Metodologia Viva enquanto ciência relacional,

quando fala que o professor, quando presente na relação com o aprendiz, vivencia, na sua prática, a dialogicidade, auto-atualização e o projeto de vir a ser.

A ideia de “Educuidar” em que nos permitimos a cruzar os fios entre cuidado e educação, nos leva a perceber que cada pessoa é uma pessoa, que deseja ser aceito, respeitado e compreendido. Assim, os momentos de “Educuidar” na pesquisa-formação se mostram como o lugar do sentir integralmente, experimentando e explorando a si, o outro e o mundo buscando cuidar, sempre se colocando como aprendiz. Através de práticas integradoras, construímos a todo o momento, novas formas de cuidar, sendo necessário de nossa parte dar espaço para que as fronteiras da aprendizagem de estar consigo, com o outro e o mundo, apareçam, sinalizem e se consolidem como prática do viver.

Na perspectiva que temos construído de “educuidar”, o cuidado é aprendido na formação de “Ser” no intuito de conhecer, explorar e experimentar se autocuidar, cuidar do outro e do mundo, ampliando as possibilidades através do espírito criativo e crítico, formulando o seu devir. Assim, a facilitação na pesquisa-formação como prática em “educuidar” se mostrou como meio favorável para compreender que todos estamos em construção e que o diálogo é o modo favorável para suscitar novas propostas de trabalho em contextos como a Educação Infantil. Para tanto, vivenciar a pesquisa-formação em “educuidar” na comunidade escolar necessita da abertura das pessoas facilitadores da aprendizagem, no nosso caso as professoras da escola em que a proposta foi vivenciada, enquanto momentos de conhecimento e desenvolvimento de práticas de bem-estar e cuidado.

O “Educuidar” se mostra “como o processo de ‘Ser’ pessoa, envolvido da ética do cuidado, vivendo a tomada de consciência quanto ao seu inacabamento e implicando-se no aperfeiçoamento potencial de sua formação de maneira criativa” (Sousa; Ribeiro, 2018, p. 41). Ao abordar o cuidado e a educação de modo integrado enquanto “educuidar”, a realidade é contemplada sus-

citando as emergências das ações quanto as (re)aprendizagens nas dimensões de autocuidado, cuidado com o outro e o mundo. “Educuidar” é processo de cura, de aprendizagens e (re)novação de si, perpassando pela a relação com os outros e o mundo, se responsabilizando e zelando para com os rumores sócio-políticos-culturais.

Ao pensar em “educuidar” em meios educativos, visualizamos o professor ou todos os demais atores como “educuidadores”, que facilita os caminhos de crescimento pessoal e de conhecimentos gerados a partir de sua própria história. À medida que cada pessoa se compreende enquanto “educuidador”, compreende-se a condição de ser aprendiz na permanente vivência da vida e no inacabamento, tendo capacidade criativa em se comprometer com as relações que vivam a dialogicidade e a libertação (Sousa; Souza; Santos; Ribeiro, 2019; Sousa; Souza; Ribeiro, 2019; Sousa; Ribeiro; Santos, 2018; Ribeiro; Sousa; Novaes, 2020).

“Educuidar” se movimenta nas experiências e “aprendências” individuais e coletivas, cintilado pela ética do cuidado, formando e se autoformando criativamente junto a outros. O “Educuidar” se constitui da prática formativa do “Ser” no intuito de se autocuidar, cuidar do outro e do mundo, ampliando as possibilidades através do espírito criativo e crítico, formulando o seu dever.

OS ALINHAVOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL

A formação é antes de tudo a preparação para a vivência no mundo. Tudo que nos colocamos a ser, envolve um período para a vivência da experiência, possibilitando o aprofundamento e o desenvolvimento de saberes. No exercício profissional, desde o artesão até o professor, há um tempo inicial para aprofundar ofício docente a ser vivenciado na itinerância histórica, envolvendo o próprio ser e o desenvolvimento das suas habilidades.

Segundo Gadamer (2002), a formação é o modo humano de aperfeiçoar o que é e suas aptidões, num projeto de construir a si, para melhor estar por inteiro nas atividades profissionais. O autor continua tal pensamento, refletindo que a formação é um processo contínuo e cada pessoa enquanto construtor de si mesmo, se coloca em atitude de atenção em seu percurso, para não deixar “enferrujar os talentos” (p. 49). Para tanto, utiliza-se do termo alemão “bildung”, pensando numa formação como processo de devir, nascendo da constituição do ser e aprimorando suas habilidades no exercício cotidiano (Gadamer, 2002).

A pesquisa-formação, como apresentado, é uma metodologia que se insere na perceptiva qualitativa, sendo a investigação do tipo pesquisa-ação. Dessa forma, relacionamos a pesquisa-formação com referenciais que dialogassem acerca da compreensão dos sentidos, uma vez que a formação pode potencializar para aprofundamento e construção de novas práticas como lugar de cuidado em educação e os significados que poderão ser atribuídos pelas pessoas na vivência de suas experiências.

Segundo Heidegger (2005), o homem é ser-aí, fazendo-se presente em atitude de abertura. Ao se lançar no mundo, o homem se faz um ser-para, não sendo estático, mas em transformação. O ser-para está em realização de uma meta comum junto a outros entes que encontra na sua existência. Assim, o ser tem condições de se compreender na relação com outros entes, analisando o mundo vivido pelo “Ser”, expandindo a interpretação do viver e de sua experiência (Heidegger, 2005; Gadamer, 2002; Sousa, 2018).

Os caminhos entre pesquisa-formação e autores que pensam sentidos, experiências, compreensão, se alinham e se interligam para indagar o sentido existencial que envolvem o “Ser” em processo de formação, trazendo a reflexão do viés da proposta, permeada pela identidade de si mesmo numa procura de entender a sua relação com o outro e com o meio que está. Na pesquisa-formação todos são “aprendentes”, em projeto de formar-se, já que

enquanto ser “aprendente” ninguém está pronto, todos são atores da vivência da própria história (Josso, 2007).

A proposta formativa inicia-se pela necessidade trazida pelo “Ser” que está no mundo e que busca cotidianamente o intermédio de compreensão mediante as angústias que em dados momentos paralisa, mas que o lança a mobilizar-se com ação no mundo. O pesquisador nessa proposta de pesquisa, procura respostas para suas inquietações, mas com algo que não somente ele irá se aprofundar, mas todos os demais participantes estarão em caminho constante de compreensão do sentido vivido.

TESSITURA DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-FORMAÇÃO EM “EDUCUIDAR”, PELO VIES MULTIRREFERENCIAL

Tecer abordagens de pesquisas e teorias de maneira a favorecer diálogos, reflexões, em prol da compreensão do fenômeno, nos indica que um novo rigor de pesquisa é possível. Nesse espaço será apresentada a tessitura de uma experiência de pesquisa-formação em “Educuidar” com um grupo de 13 professoras da EI de uma escola da rede municipal de Juazeiro – BA.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco com o CAAE de nº 68415917.9.0000.5207. O campo de pesquisa foi uma escola de EI da rede municipal de Juazeiro – BA. A escola funciona nos períodos matutino e vespertino, atendendo 250 crianças, de idade entre 0 a 5 anos.

O grupo em que a pesquisa-formação foi realizada corresponde a professoras da EI, sendo um total de treze profissionais. Das onze professoras, quatro delas são do quadro efetivo e as demais, sendo sete, em regime de contratação temporária. Além do grupo de professoras, a gestora e a coordenadora da escola participaram do processo.

Na pesquisa maior foram utilizados como dispositivos de produção de informações, foram: diário de observações, técnicas gru-

pais, recursos gráficos, entrevistas coletivas, diários reflexivos e processos avaliativos. Por se tratar de um recorte, as informações apresentadas nesse escrito sinalizam para o diário de observações, os recursos gráficos, as técnicas grupais e os processos avaliativos. Utilizamos dessas ferramentas para traçar as compreensões. Foram vivenciados cinco encontros, com duração de duas horas, quinzenalmente, refletindo as dimensões da relação entre educação e cuidado no que tange ao autocuidado, cuidado com o outro, com o ambiente e com o fazer docente.

Todo o material colhido foi analisado a partir da analítica do sentido, desenvolvido por Critelli (2006) de maneira a ser interpretada e compreendida em uma perspectiva multirreferencial. A analítica do sentido é um modo de investigar interrogando aquele que vive, a mostrar a real interpretação. Os dispositivos de produção de informações, no caso os diários reflexivos, as entrevistas coletivas transcritas e o diário de campo com informações das técnicas desenvolvidas foram analisadas, de modo a realizar o processo entre leitura, organização de temáticas de sentido e interpretação das unidades de sentido (Critelli, 2006).

As participantes foram convidadas a escolherem termos que demonstrassem seu modo de cuidar para resguardarem suas identidades, no qual decidiram serem nomeadas de: Afeto, Alegria, Amor, Carinho, Criatividade, Determinada, Fé, Fortalecida, Guerreira, Humilde, Paciência, Simplicidade e Sorriso. O recorte da pesquisa maior será apresentado sucintamente os resultados obtidos no terceiro e no quinto encontro, justamente por se tratar dos sentidos do fazer docente e avaliação da pesquisa-formação em “Educuidar”. Serão explorados somente trechos das entrevistas coletivas e dos diários reflexivos vivenciadas com as participantes, formulando as unidades de sentido.

Serão apresentadas duas temáticas de sentido, sendo: 1) A professora/educadora como “Educuidadora”: o envolvimento do educar e cuidar no fazer docente e 2) O lugar do “Educuidar”: refletindo os processos transformadores na formação. Foram ela-

boradas a partir da análise das produções de informações através dos dois encontros aqui expostos, além da relação com os teóricos estudados.

A professora/educadora como “Educuidadora”: o envolvimento do educar e cuidar no fazer docente

A pesquisa-formação em “Educuidar” teve todo sentido de existir, com esse grupo de participantes, por caracterizar novos rumos no reconhecimento da docência na EI. Assim, conforme Macedo (2000) o que fora colocado foi o ser em sua existência, em sua vivência e processos singulares de práticas. As participantes existiram e se mostraram, sendo facilitado ao grupo o olhar empático, refletindo o vivido e contribuindo para novos modos de experienciar.

Freire (2003) retrata em sua obra a práxis na própria ação, pois no diálogo vivido nos encontros formativos, cada uma teve a possibilidade de co-criar com a outra, falando de angústia, tendo a compreensão de que cada lágrima ali escorrida deixou marcas e que as transformaram, que possibilitou novos olhares, mais atentos, mais afetuosos a si mesmas e as crianças no qual estão vinculadas. A seguir serão apresentadas as unidades de sentido referentes ao terceiro encontro e que corresponde ao ser professora enquanto “educuidadora”, seja com as pessoas do seu convívio como com a sua prática pedagógica.

Tabela 1 – Unidades de Sentido –
Terceiro Encontro de pesquisa-formação em “Educuidar”

UNIDADES DE SENTIDO	RECORTES DAS ENTREVISTAS COLETIVAS/ DIÁRIOS REFLEXIVOS
“Educuidar” nas relações	[...] Pois é a gente não tem contato com todo mundo, só com as pessoas que tem a mesma rotina que a minha. É legal ir na sala de cada uma, porque tem salas é difícil de entrar. (SIMPLICIDADE – ENTREVISTA) Eu estava falando com as meninas, que não estão nos encontros, os demais profissionais que trabalham na EMEI elas se sentem cuidados por nós. No pensamento de que são percebidas também. Com certeza elas se sentem cuidadas. (CARINHO - ENTREVISTA)
“Educuidar” a prática pedagógica	Durante todo esse meu trajeto como professora educadora, sempre tentei me colocar no lugar do aluno. [...]. Procurando não ver só o aluno, a criança e sim olhar. Porque nessa observação mais atenciosa você pode descobrir se a criança está doente, triste, machucada e até se já foi violentada sexualmente. (AMOR – DIÁRIO REFLEXIVO) [...] Você quer ser professor de verdade. Porque aqui você é tudo. É professor, é dentista. [...] Pelo menos a gente vê que quem vem trabalhar na educação infantil tem esse olhar. (HUMILDE - ENTREVISTA)

Descuido por quem deveria cuidar	Eu quero falar acerca da desvalorização, não como profissional, mas com a rede, com os pais, que você vê que a gente fez pelo filho dele. E ele não dá nem parabéns para você. [...] E quanto a rede é quanto a nós contratados nos tratam como se não fôssemos nada. Mas eles precisam da gente. É isso a minha revolta, a minha fala. [...] (DETERMINADA - ENTREVISTA) Porque para mim o que me dá prazer é perceber o que eu faço, é eu ver que em algum momento, alguma situação, eu contribui de alguma maneira. [...] Nossos objetivos, todas nós vemos o resultado lá no aluno. [...] Mas que precisamos ser mais valorizadas. (CARINHO - ENTREVISTA)
----------------------------------	---

Elaboração: Autores (2025).

A escola é o lugar da convivência, as participantes sinalizam para o cuidado com as relações, seja com a equipe quanto com as crianças. Há um emaranhado de histórias que se misturam mobilizando modos de olhar e agir perante as várias situações cotidianas. É possível a partir da tomada de consciência um novo modo de habitar os lugares, sendo o principal deles o cuidar (Boff, 2014).

Há uma preocupação que pairou no grupo, o futuro. Pontuam-se em meio a essa discussão três questões: condições precárias de trabalho, processos ideológicos e remuneração. As professoras da EI, vivenciam uma sobrecarga intensa, podendo emergir estresse e outros sinais de adoecimento. A formação pode ser esse lugar para expressão de todos os pesos da lida do dia a dia, pensando no porvir (Ribeiro, 2018).

Outro aspecto trazido pelas participantes é acerca do regime de contratação frágil das redes de educação. Admissões um tanto sucateadas já que não asseguram o bem-estar desse profissional, tendo uma realidade em que a cada fim de ano os professores contratados são demitidos e readmitidos no início do ano letivo seguinte. Assim, “educuidar” perpassa pela reflexão do que não é bom a si, ajudando em novas escolhas e consequentemente na

luta por melhores condições de trabalho.

***O lugar do “Educuidar”:
refletindo os processos transformadores na formação***

Na pesquisa-formação não há nada fechado e tudo vai se firmando a partir da abertura do grupo. A proposta formativa vivenciada com esse grupo mostrou que cada participante pode dar o seu jeito, o seu toque especial no processo. A vida em grupo desse modo, carrega desafios diversos, mas necessários para impulsionar a “autopoiesis”, recriando a si cotidianamente. A pesquisa-formação vivida por nós constituiu-se de uma prática de possibilitar que cada pessoa desbravasse suas singularidades e angústias. Fomos privilegiados em nos permitir deslocar-se e mobilizar uma formação que a técnica consistia na escuta de si em meio ao grupo, na reflexão junto-com-outros e no aprimoramento “bildung” da existência (Heidegger, 2005; Josso, 2007; Gadamer, 2002; Longarezi; Silva, 2013).

Através da tabela 2, visualizam-se as unidades de sentido referentes ao quinto encontro, tratando-se do processo avaliativo da pesquisa-formação em “Educuidar”.

Tabela 2 – Unidades de Sentido –
Quinto encontro de pesquisa-formação em “Educuidar”

UNIDADES DE SENTIDO	RECORTES DAS ENTREVISTAS COLETIVAS/ DIÁRIOS REFLEXIVOS
Vivência em “Educuidar” no grupo	[...] Esses quatro encontros me deram a oportunidade de falar e ouvir cada uma. E sei que esses encontros saímos mais leves e dispostas a mudar alguns aspectos, como no cuidado consigo mesmo. Sei também que como profissional pude observar cada aluno com olhar que eles merecem. E que essa experiência vai me deixar um legado para toda a vida. Só tenho a agradecer. (GUERREIRA- DIÁRIO REFLEXIVO) [...] muitas das vezes ficamos em um mesmo ambiente, mas nem sempre nos encontramos, e é através desses desencontros que acabamos não nos conhecendo. [...] (ALEGRIA – DIÁRIO REFLEXIVO) Então assim, a gente trabalha em uma equipe [...] cada um tem seu jeito, sua forma, de cuidar, de olhar. E perceber como o outro está, se o outro está bem. Você percebe. (FÉ – DIÁRIO REFLEXIVO) Na minha concepção foi um grande momento em poucos dias, experiência rica, um chá de realidade que está bem esquecida. [...] Foram poucos encontros, mas deu para perceber que temos histórias diferentes, com o mesmo objetivo, o de cuidar. Me senti cuidada pela primeira vez pelas colegas, nas dinâmicas que me mostraram que precisamos sempre do outro. [...] (PACIÊNCIA)

Descuido por quem deveria cuidar	Eu quero falar acerca da desvalorização, não como profissional, mas com a rede, com os pais, que você vê que a gente fez pelo filho dele. E ele não dá nem parabéns para você. [...] E quanto a rede é quanto a nós contratados nos tratam como se não fôssemos nada. Mas eles precisam da gente. É isso a minha revolta, a minha fala. [...] (DETERMINADA - ENTREVISTA) Porque para mim o que me dá prazer é perceber o que eu faço, é eu ver que em algum momento, alguma situação, eu contribuí de alguma maneira. [...] Nossos objetivos, todas nós vemos o resultado lá no aluno. [...] Mas que precisamos ser mais valorizadas. (CARINHO - ENTREVISTA)
Formação “Educuidadora”	[...] No início houve dúvida, se iria tocar na nossa vida particular. Mas depois quando iniciou foi esplêndido. Senti algo tão bom, me senti leve. [...] Porque há momentos que só precisamos falar um pouco e só ouvir o outro. Saber que há pessoas que só precisam de ouvir, um simples minuto. E ali se acalma, se limpa de algo que sufoca e ninguém pára um minuto com ela para escutar. (FORTALECIDA - ENTREVISTA) O educador aprende todos os dias a conviver. Então com esse projeto eu pude aprender muito, tipo: acolher um ao outro, conhecer mais um pouco de mim, cuidar de mim também, me transformar mais humana. [...] Esse projeto foi muito enriquecedor para minha vida. [...]. (DETERMINADA – DIÁRIO REFLEXIVO) Foi uma experiência muito significativa, nos proporcionou momentos de reflexão onde paramos para pensar em nós e no outro. [...] Com certeza o que foi absorvido nos encontros jamais será esquecido. (AFETO – DIÁRIO REFLEXIVO)

Facilitação em “Educuidar”	Estou muito feliz por participar desse projeto de pesquisa em formação de professores. Foram momentos significativos, onde pude refletir sobre o ato de cuidar do outro, do meio em que vivo e principalmente o cuidado comigo, pois se eu não estivesse bem, não tenho como cuidar de nada e nem de ninguém. [...] (CRIATIVIDADE - ENTREVISTA) Houve reflexão profunda em cada momento. Já lhe conhecia antes. Mas achava você assim, a “dona da verdade”. (Risos) Depois dos nossos encontros foi que pude perceber que você é uma pessoa boa. Totalmente diferente do que eu pensava antes. (Risos) (SORRISO - ENTREVISTA)
--	---

A formação envolvida da experiência possibilita conhecer as pessoas como elas são e refletir retomadas das vivências de modo mais ativo e buscando transformação. As professoras da EI, participantes dessa pesquisa-formação perceberam que construíram consciência para o autocuidado, como uma prática a ser vivida cotidianamente.

Um dado importante trazido foi à questão de se sentirem ouvidas, demonstrando a leveza de “Ser”. O “Ser” que cuida e é cuidado sendo compreendido. No caminho formativo nem sempre as aberturas são instantâneas, precisa de tempo para ser absorvido e paciência para a compreensão do processo, por parte do pesquisador para com os participantes na pesquisa-formação. Josso (2007) nomeia de existência singular plural o processo vivido em construir e retomar ideias escutando ao outro, a partir da disposição no contexto formativo existencial.

A formação se descortina na autonomia quanto ao “Educuidar” envolvendo a liberdade de realização do poder-ser de cada participante dessa pesquisa-formação. As falas que envolvem a questão de uma possível dependência inicial pela pesquisadora-formadora, logo se voltaram para a reflexão de práticas humanizantes,

em que se dê atenção aos gestos de ternura e afetividade, que vão para além de um abraço e sim a prática docente compromissada com a realidade (Freire, 2015; Rogers, 1971; Sousa, 2018).

A pesquisa-formação em “Educuidar”, aportada na multirreferencialidade experienciada pelo grupo não teve o aspecto de linearidade, mas circular, pois a palavra falada e a escuta eram pontualmente vividas por cada uma, abertamente e intensamente sendo libertadora de angústias, de alegrias e de incertezas nos caminhos de suas práticas educativas. Mostrou-se espaço formativo e autoformativo em (re)aprender a se autocuidar, para melhor cuidar do outro e do mundo.

EXPANSÃO DAS REFLEXÕES

A pesquisa-formação em “Educuidar” teve como principal elemento a participação integral das pessoas que dela se envolveram. Ao observar as avaliações e o percurso formativo, pode-se considerar o modo ativo e participativo de todas as professoras da EI na escola investigada, da presença envolvida e suas ações concretas de cuidado.

Percebe-se que há uma urgência de profunda reflexão sobre o cuidado, especialmente voltados para as relações consigo mesmo, com o outro, com o ambiente e com o seu fazer docente nos espaços escolares junto aos professores. Assim, a pesquisa-formação em “Educuidar”, em caráter multirreferencial foi envolvida da ética do cuidado, elevando harmonia e buscando de soluções coletivas para as adversidades apresentadas nos espaços em que as participantes estavam inseridas. Articular uma pesquisa-formação com olhar multirreferencial possibilita apreender as complexidades do fenômeno, reconhecendo o que antes não fora reconhecido e integrando uma posição de sujeito-sujeito e não mais de sujeito-objeto, concebendo uma relação de desconstrução de paradigmas dominantes. Enquanto construção teórico-metodológica mostra-se pertinente, tendo a possibilidade de expansão, sempre com o olhar sensível, das particularidades e

da liberdade em criar jeitos próprios, com a estética do grupo a vivenciar nos espaços formativos “educuidadores”.

O conceito “Educuidar” teve como início uma prática de pesquisa-formação e aos poucos tem se expandido para os processos de formação com profissionais da educação e da saúde, projetos de pesquisa e extensão, vivências, referenciais em diversas pesquisas, mas especialmente temos buscado colocar nas práticas de nossas existências pessoais e profissionais o que vamos aprendendo através da escuta da realidade junto com outros tantos “educuidadores”.

REFERÊNCIAS

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano compaixão pela terra. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CRITELLI, D. M. **Analítica do Sentido**: uma aproximação de interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADAMER, H.G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Parte I. 15 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

JOSSO, M.C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2013.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Entrelivros, 1971.

RIBEIRO, M. S. de S. Metodologia Viva do professor da educação infantil: reflexões sobre o caminho do meio. **Anais do XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, Cuiabá, MT, p. 944-955, 2016.

RIBEIRO, Marcelo S. de S. ; SOUSA, Clara M. M.; NOVAES, Fernanda P. S. S. A hermenêutica formativa e a arte de interpretar: docência em práticas de cuidar e educar. **Phenomenology, Humanities and Sciences**, v. 1, n. 1, p. 64-71, 2020. Disponível em:

SOUSA, Clara M. M.; RIBEIRO, Marcelo S. de S. **Cuidado em educação**: os sentidos da experiência no contexto de pesquisa formação com professoras da educação infantil. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina - PE. Disponível em: http://w2.files.scire.net.br/atrio/upe-ppgfppi_upl//THESIS/35/dissertacao_clara_sousa__cuidado_em_educacao_2019030615003557.pdf

SOUSA, Clara M. M.; SOUZA, Jermyson G. de; SANTOS, Tami-res de L. S.; RIBEIRO, Marcelo S. de S. Autocuidado e o Processo Formativo de estudantes no Projeto Cuidando do Mestre da Primeira Infância. **Revista de Extensão da UNIVASF**, Petrolina, v.7, n.1, p.006-024, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/933/681>

SOUSA, Clara M. M.; RIBEIRO, Marcelo S. de S. O ethos do cuidado na formação docente: uma experiência de estágio no ensino superior. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da**

Educação, Vitória da Conquista, ano XIII, n. 21, p. 26 – 41, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/5603/4228>

SOUSA, Clara M. M.; RIBEIRO, Marcelo S. de S.; SANTOS, Tamires de L. S. Experiência de autocuidado nos processos formativos: uma análise fenomenológica hermenêutica. **Linhas Críticas**, v. 24, p.255-277, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/18984/18523>

PUBLIQUE SUA OBRA PELA
EDITORIA EDUCUIDAR

O cuidado que sua obra merece!

Temos como ideal a contextualização dos
saberes, cada projeto editorial é único e
buscaremos deixar com seu jeito.

Afinal, publicar um livro é um sonho!

Por aqui cuidamos de seu sonho!

Se achegue e venha publicar conosco.



<https://educuidar.com>



editoraeducuidar@gmail.com

Este livro nasce como mais um fruto do Laboratório de Estudos e Práticas em Pesquisa-Formação (LEPPF), um espaço coletivo de produção, invenção e reflexão sobre modos outros de pesquisar e formar. A presente obra não é apenas um registro acadêmico, mas também um convite: convite ao diálogo, ao encontro, à partilha de saberes e sabores que atravessam as experiências de pesquisa.

Cada texto aqui reunido carrega a marca da implicação, do envolvimento de pesquisadores e pesquisadoras com os fenômenos investigados. Não se trata de observações distantes, mas de vivências que, narradas, recriam sentidos e nos transformam. Ao narrar, narramo-nos também, e nesse processo nos encontramos, nos formamos e nos reinventamos.



LEPPF
Laboratório de Estudos e Práticas em Pesquisa - Formação



PPGFPP|



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



EDUCUIDAR

Cuidar é a nossa marca
no mundo!

ISBN: 978-65-983361-5-8

CD



9 786598 336158