



Universidade Federal do Rio Grande



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

**O CONVIVER ESPONTÂNEO EM GRUPOS DE
ESTUDOS E PESQUISAS: ESPAÇOS PARA A
EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO E LEGITIMAÇÃO**

Dionara Teresinha Aragon Aseff

Profa. Dra. Sheyla Costa Rodrigues
Orientadora

Rio Grande
2018

DIONARA TERESINHA ARAGON ASEFF

**O CONVIVER ESPONTÂNEO EM GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS:
ESPAÇOS PARA A EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO E LEGITIMAÇÃO**

Tese apresentada à Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Linha de Pesquisa: Educação científica: as tecnologias educativas no processo de aprendizagem, para obtenção do título de doutor.

Orientadora: Prof. Dra. Sheyla Costa Rodrigues

Rio Grande

2018

A816c Aseff, Dionara Teresinha Aragon.

O conviver espontâneo em grupos de estudos e pesquisas: espaços para a experiência, formação e legitimação / Dionara Teresinha Aragon Aseff. – 2018. 129p.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande –

FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Rio Grande/RS, 2018.

Orientadora: Dra. Sheyla Costa Rodrigues.

1. Grupos de Estudos e Pesquisas 2. Formação de Professores 3. Experiência
4. Legitimação 5. Conviver Espontâneo I. Rodrigues, Sheyla Costa II. Título.

CDU 371.13

DIONARA TERESINHA ARAGON ASEFF

**O CONVIVER ESPONTÂNEO EM GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS:
ESPAÇOS PARA A EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO E LEGITIMAÇÃO**

Aprovação em 15 de junho de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Sheyla Costa Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Prof. Dra. Valesca Brasil Irala
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

Prof. Dra. Débora Pereira Laurino
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Prof. Dra. Berenice Vahl Vaniel
Universidade Federal do Rio Grande -FURG (Campus São Lourenço)

DEDICO:

À minha filha Sarah e ao meu esposo Jone, por compartilharmos a vida e os sonhos, na amorosidade que nos constitui e nos transforma nesse conviver.

AGRADECIMENTOS

Aproxima-se o momento de reconhecer e agradecer, e com ele a dificuldade de traduzir sentimentos em palavras. Mas registrar é preciso e nesse momento penso, inicialmente, em Deus que me concedeu todas essas oportunidades e experiências de estudos, na proteção e na alegria de cada etapa conquistada.

Acredito que duas páginas jamais serão suficientes para agradecer às pessoas que estiveram presente durante esses quatro anos. Na convivência com elas, minhas ações para com esse trabalho, foram vivificadas, pelo apoio, acolhimento, amorosidade, entre ajuda e fé.

Meu sincero agradecimento, respeito e admiração à minha orientadora, Sheyla Costa Rodrigues, que me mostrou com sabedoria e coerência, possibilidades interessantes de estudos e transformações nesse caminhar, tornando-se para mim uma referência profissional pela impecabilidade com que trata o conhecimento. Obrigada por todos os momentos de convivência e aprendizagem, sempre em meio ao diálogo, respeito e reciprocidade, e pelo modo como construiu as relações pessoais e profissionais, no emocionar da verdade, amizade e acolhimento. Foi um privilégio ser sua orientanda professora Sheyla!

Agradeço à minha família amada.

A ti, minha filha Sarah, por me acompanhar desde muito cedo nas viagens e andanças de estudos, e, com um sorriso apenas, ampliar meu entendimento sobre o fluxo e o provisório da vida, em que a coragem e a determinação nos levam a lugares de realização, quando os propósitos conspiram para o nosso bem e são alicerçados no amor. Ao meu esposo Jone, por compartilhar a vida, pelo apoio, palavras de incentivo, amor e compreensão em diversos momentos.

Ao meu pai, Leandro, e a minha mãe, Alvorina (*in memoriam*), por tudo que se dedicaram e fizeram em prol do meu bem estar e pelo incentivo aos estudos. Obrigada pelas palavras, gravadas para sempre em minha memória, pois traçaram coerência com seus exemplos de vida.

Aos meus irmãos, Sérgio e Fernando, por compartilhar cada conquista, em toda a minha vida.

A tia Teresinha, pelas orações e palavras de amizade e carinho e por ser um exemplo de ser humano que inspira o bem viver.

Obrigada aos meus colegas do grupo de pesquisa, pelos momentos de estudos nos quais compartilhamos conhecimentos e também partilhamos a vida. Com vocês, Maria, Cristina, Renata, Roberta, Cinara, Fernando, Tiago e Lidiane, me tornei mais segura em diversos momentos, em que a complexidade de dar conta das exigências e afazeres do curso, ou mesmo das adversidades que a vida me apresentou, muitas vezes desvendavam-se num conversar repleto de boas energias, forças renovadas, ideias e companheirismo. Obrigada, a cada um de vocês, pelo singular que os constitui, pela amizade, alegria e respeito, dádivas desse espaço de convivência.

À professora Nize Pelanda pelas contribuições significativas na qualificação desse trabalho.

À professora Valesca Brasil Irala, pelas contribuições desde a qualificação e disponibilidade em fazer a leitura e avaliação da tese.

À professora Débora Pereira Laurino, pela sua presença leve e amiga, pelas conversas e aprendizagens, nos espaços do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, e por aceitar contribuir como avaliadora da tese.

À professora Berenice Vahl Vaniel por aceitar contribuir e participar da avaliação final desse trabalho.

Aos coordenadores dos grupos de estudos investigados, meu agradecimento pela paciência e disponibilidade em narrar suas experiências e colaborar com a pesquisa.

Ao meu grupo de trabalho, do curso de Licenciatura em Matemática, e à Universidade Federal do Pampa minha consideração e agradecimento, a esta última, especialmente, por me possibilitar desenvolver esses estudos em tempo integral.

Obrigada às professoras Vânia, Joseane e Rosane (Escola de educação infantil Brincando e Aprendendo-Rio Grande) e às professoras Fabiana, Franciele, Bruna, Liz e Mariana (Jardim de infância Menino Jesus-Bagé), assim como, todas as demais profissionais dessas instituições que em algum momento cuidaram da minha pequena Sarah com tanto amor e atenção e me possibilitaram atender os compromissos assumidos com tranquilidade. Vocês são muito especiais e serão sempre lembradas com muito carinho.

Por fim, a todas as pessoas amigas que me acompanharam de alguma forma e torceram para esse estudo se realizar.

RESUMO

O presente trabalho esteve centrado em conhecer como os grupos de estudos e pesquisas, que integram professores universitários, professores da educação básica e acadêmicos dos cursos de licenciatura, pelo conviver espontâneo, se constituem enquanto espaços ativos que possibilitam o acontecimento da experiência e a transformação do sujeito. A investigação ocorreu com os coordenadores dos grupos que pertencem a Universidade Federal do Pampa, através de um convite. Aceitaram participar do estudo 4 coordenadores que narraram suas experiências nesses grupos de formação evidenciando a singularidade e a recursividade que permeiam cada grupo, a aproximação com as escolas da rede de ensino, as experiências de leitura e escrita através da linguagem e a legitimação do líder, do outro e as relações desse emocionar com o planejamento das atividades. Os autores que embasaram a pesquisa foram Maturana, Varela, Larrosa, Tardif, Shulman, Bauman, através dos conceitos cultura, legitimação, experiência, saberes docentes, conhecimentos do professor e volatilidade. A investigação narrativa foi a escolha metodológica, a qual foi orientada pelo objetivo do estudo visando compreender como os grupos se mantêm ativos e integram professores universitários, professores da educação básica e acadêmicos em formação inicial, pelo conviver espontâneo. Os coordenadores contaram ações inusitadas, irrepetíveis que foram tratadas como oportunidade para pensar outros modos de propor a formação de professores. A análise mostrou os limites que se apresentam nesses espaços de formações e as possibilidades como abertura para o acontecimento da experiência, em que os professores das escolas e acadêmicos participam sem convocação e obrigatoriedade, e sim, pelo conviver espontâneo. A investigação mostrou que os grupos aderem à linha da reflexão, compreendida como possibilidade de desencadear ações entre a escola e a universidade, pelo viés do acolhimento, integração, colaboração e atividades que visam compartilhar saberes, tendo o remodelamento e a inovação das práticas como dispositivos para produzir outros sentidos no ensino e construir formas de proliferar teorias e práticas para a educação contemporânea, potencializadas pelas ações de extensão e pesquisa que esses grupos desenvolvem. A partir da experiência vivida e das explicações científicas geradas pelas ações de escrever e refletir, defende-se a tese de que “Grupos de estudos e pesquisas que se constituem a partir de projetos de trabalho adequados à realidade, ao contexto da comunidade e acolhem pelo diálogo, respeito e legitimação seus integrantes, mantêm-se ativos por definirem uma cultura de auto formação”.

Palavras-chave: Grupos de estudos e pesquisas. Formação de professores. Experiência. Legitimação. Conviver espontâneo.

ABSTRACT

This work was aimed at getting to know how study and research groups, that integrate university professors, basic education teachers and undergraduate students by spontaneous living together, constitute themselves as active spaces which enable experiences and personal changes to happen. The research was realized by invitation with study groups' coordinators that are part of the Universidade Federal do Pampa. 4 coordinators accepted the invitation and narrate their experiences in these training groups eliciting the singularity and recursion that permeates each group, the approach to the schools of the teaching network, their writing and reading experiences through language and the legitimation of the leader, of the others and the relations of these emotions to the planning of the activities. The authors who supported the research were Maturana, Varela, Larrosa, Tardif, Shulman and Bauman through the concepts of culture, legitimation, experience, teaching knowledge, teacher skills and volatility. Narrative investigation was the methodological choice, oriented by this study objective, trying to comprehend how these groups remain active and integrate university professors, basic school teachers and teacher training students by spontaneous living together. The coordinators reported unrepeatable unusual actions that were treated as an opportunity to think about other ways of proposing the teacher training activities. The analysis showed the limits present in these training spaces and the possibilities of having experiences in which teachers and undergraduate students participate not by any call or obligatoriness but by spontaneous living together. The analyzed study and research groups open space to collaborative actions through teaching, research and extension, by the language that reassures the spontaneous living together and the constitution of groups that keep themselves active by welcoming, integrating, sharing, and producing other scientific knowledge, by the experience, which is singular, and in the collective living together that happens in each training space. From the narratives of the participants it is possible to know the experiences that generate potentialities in teacher training, change the people involved in it and constitute these groups as active spaces of spontaneous living together by the way they legitimate and welcome its participants.

The research showed that the groups join this line of thought, which is understood as a possibility of initiating actions between the school and the university, through the tendency of the reception, integration, collaboration and activities that aim to share knowledge, having the remodeling and innovation of practices as devices to produce other meanings in teaching and build ways to proliferate theories and practices for contemporary education, strengthened by the extension and research activities that these groups develop. Based on the experiences lived and the scientific explanations generated by the actions of writing and reflecting, we defend the thesis that "Groups of studies and research which are based on work projects that are appropriate to the reality and the context of the community and welcome people by the dialogue, respect and legitimacy of its members, remain active by defining a culture of self-formation. "

Key-words: Study and research groups. Teacher training. Experience. Legitimation. Spontaneous living together.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da Universidade Federal do Pampa, com seus respectivos campi.....	41
Quadro 1 - Cursos da UNIPAMPA	43
Quadro 2 - Grupos relacionados com a educação	57
Quadro 3 - Grupos participantes e colaboradores da pesquisa.....	63
Quadro 4 - Elementos que emergiram da investigação.....	123

LISTA DE SIGLAS

CNPq-	Conselho Nacional de Pesquisa
EAD-	Educação a Distância
GELC-	Grupo de Estudos em Linguagem e Currículo
GEMA-	Grupo de Estudos Movimento e Ambiente
GP-	Grupo de Pesquisa
LEB-	Livraria e Editora bageense
MATE ² -	Educação e Educação Matemática
REGESD-	Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância
UFRGS-	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM-	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP-	Universidade Estadual Paulista
UNIPAMPA-	Universidade Federal do Pampa
PDI-	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PUCRS-	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO E NA DOCÊNCIA: ESPAÇOS PARA O PENSAMENTO, SENSIBILIDADE E AÇÃO NA PESQUISA	18
2 PESQUISAS QUE MOSTRAM A FORMAÇÃO EM GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS	277
3 A UNIPAMPA COMO LÓCUS DO ESTUDO	40
3.1 APRESENTANDO A UNIVERSIDADE	40
3.2 O ENSINO IMBRICADO COM A PESQUISA E A EXTENSÃO	49
3.3 A GERAÇÃO DE CONHECIMENTO PROMOVIDA PELA PESQUISA	53
3.4 A EXTENSÃO QUE PROMOVE E ARTICULA A UNIVERSIDADE E A SOCIEDADE	55
3.5 OS GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS ARTICULADOS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	57
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	60
4.1 O PROBLEMA DO ESTUDO	61
4.2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA	61
4.2.1 Objetivo Geral	61
4.2.2 Objetivos Específicos	61
4.2.3 Os colaboradores do estudo	62
4.3 A ESTRATÉGIA PARA OLHAR A EXPERIÊNCIA DOS GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS	65
4.4 A NARRATIVA COMO ESCOLHA PARA CONSTRUIR EXPLICAÇÕES SOBRE O FENÔMENO	66
4.5 A EMOÇÃO DOS ENCONTROS E SEUS NARRADOS	69

4.6 O ORGANIZAR QUE AUXILIOU COMPREENDER AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS	70
5 AS EXPERIÊNCIAS SINGULARES E RECURSIVAS NARRADAS PELOS COORDENADORES	72
5.1 A APROXIMAÇÃO DOS GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS COM AS ESCOLAS DA REDE DE ENSINO	74
5.2 A EXPERIÊNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DA LINGUAGEM NOS GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS	82
5.3 A CULTURA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS	86
5.4 A LEGITIMAÇÃO DO LÍDER, DO OUTRO E AS RELAÇÕES DESSE EMOCIONAR COM O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES NO GRUPO	94
6 O IRREPETÍVEL PRESENTE NOS GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS 1033	
7 COORDENAR GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEMPOS DE INCERTEZAS E VOLATILIDADE	1111
8 REFLEXÕES FINAIS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MEIO À EXPERIÊNCIA	120
REFERÊNCIAS	125
ANEXO.....	129

APRESENTAÇÃO

Esta tese de doutorado foi escrita a partir de ações inseridas na pesquisa que trata da formação inicial e contínua de professores em grupos de estudos e pesquisas. O foco da investigação esteve centrado em conhecer como os grupos de estudos e pesquisas, que integram professores universitários, professores da educação básica e acadêmicos dos cursos de licenciatura, pelo conviver espontâneo, se constituem enquanto espaços ativos que possibilitam o acontecimento da experiência e a transformação do sujeito. A seguir descrevo brevemente oito capítulos que compõem a tese a fim de situar o leitor sobre cada etapa desenvolvida no trabalho.

O capítulo 1 “Experiências na formação e na docência: espaços para o pensamento, sensibilidade e ação na pesquisa”, apresenta minha trajetória docente, desde o envolvimento com a formação inicial à contínua formação, assim como as experiências que me tocaram e constituíram professora de Matemática, inseridas nos estudos e contextos de atuação na formação de professores, os quais possibilitaram a construção de uma base conceitual e teórica para realizar essa pesquisa.

Ao escrever o capítulo 2, que trata sobre as “Pesquisas que mostram a formação em grupos de estudos e pesquisas” objetivei apresentar um mapeamento de teses e dissertações que tratam da formação de professores em grupos, realizado no banco de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, assim como em artigos presentes no acervo digital da Scientific Electronic Library Online - SciELO, inseridos na mesma temática. A intenção pela busca não foi justapor informações, compará-las ou sintetizá-las, mas compor um elemento implicado num trabalho de seleção e estudo, considerando o que já está posto e dito, ampliando o campo que me propus investigar.

No capítulo 3, apresento a “A UNIPAMPA como lócus do estudo”, a fim de situar o leitor sobre a constituição dessa universidade, desde a sua criação até os tempos atuais. Conhecer suas particularidades oportuniza pensar a educação e a formação de professores nesse contexto, uma vez que a UNIPAMPA é parte da história política, social e econômica da região da campanha e, conseqüentemente, do país.

Os “Caminhos metodológicos” traçados no capítulo 4, mostra a problematização do estudo com os seus objetivos, os grupos que foram os colaboradores e do aporte metodológico

que me possibilitou analisar e construir explicações sobre o fenômeno, a partir das narrativas escritas e gravadas em áudio. No mesmo também apresento como foi operacionalizada cada etapa da pesquisa.

No capítulo 5, “As experiências singulares e recursivas narradas pelos coordenadores”, apresento como a singularidade e a recursividade me permitiram analisar e problematizar as estratégias, demandas, intencionalidades e objetivos que cada grupo criou, no fluxo do viver, com os sujeitos nele envolvidos. A singularidade e a recursividade que permeiam cada grupo, emergiram e nomearam subtítulos para esse capítulo, relacionados à aproximação dos grupos de estudos e pesquisas com as escolas da rede de ensino, cultura na formação de professores, experiência das práticas de leitura e escrita através da linguagem e a legitimação do líder, do outro e as relações desse emocionar com o planejamento das atividades, nos grupos de estudos e pesquisas investigados.

O capítulo 6 trata do “O irrepitível presente nos grupos de estudos e pesquisas”, em que reconheço cada narrativa em sua singularidade e destaco os excertos que mostram ações peculiares e inovadoras ao meu olhar de observadora. Nessa etapa da análise, os fragmentos escolhidos não demarcam aproximações pela recorrência de temas, mas retratam ações inusitadas, que me surpreenderam na experiência contada pelos coordenadores. A irrepitibilidade capturada nas narrativas dos coordenadores é tratada como oportunidade para pensar outros modos de propor a formação de professores em grupos de estudos e pesquisas.

No capítulo 7, “Coordenar grupos de estudos e pesquisas em tempos de incertezas e volatilidade” construo afirmações com a intencionalidade de embasar uma escrita que trata das incertezas e do provisório, presentes na contemporaneidade, que cercam a ação de coordenar um grupo que preza pela espontaneidade do encontro dos participantes. Ao analisar os narrados dos coordenadores, mostro os limites que se apresentam nesses espaços de formações e problematizo a volatilidade como abertura para o acontecimento da experiência, em que os professores das escolas e acadêmicos participam sem convocação e obrigatoriedade, e sim, pelo conviver espontâneo.

Finalizo com o capítulo 8, “A experiência que transforma pela pesquisa e formação de professores”, em que escrevo sobre a minha experiência como pesquisadora e reitero afirmações ao compreender que os grupos de estudos e pesquisas analisados abrem espaços para as ações de colaboração pelas vias do ensino, da pesquisa e da extensão, pelo linguajar que reafirma o conviver espontâneo e a constituição dos grupos que se mantem ativos por acolher, integrar, compartilhar e produzir outros conhecimentos científicos, na experiência, que é

singular, e no coletivo da convivência que acontece em cada espaço de formação. As explicações construídas, a partir das narrativas, me permitiram conhecer como os grupos de estudos e pesquisas se constituem, enquanto espaços ativos que possibilitam o acontecimento da experiência e a transformação dos sujeito.

1 EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO E NA DOCÊNCIA: ESPAÇOS PARA O PENSAMENTO, SENSIBILIDADE E AÇÃO NA PESQUISA

Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que já vimos sendo. (LARROSA, 2015).

A partir da leitura de Larrosa (2015), defendo que a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação e apresento a minha trajetória docente desde o envolvimento com a formação inicial, à contínua formação, assim como as experiências que me tocaram, constituíram professora de Matemática e possibilitaram a construção de uma base conceitual e teórica que são o aporte desta pesquisa.

A escolha por investigar a formação inicial e contínua de professores, em grupos de estudos e pesquisas pertencentes à Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, decorreu das experiências que me tocaram em meu processo de formação e atuação como professora de Matemática. O foco da pesquisa foi conhecer a experiência narrada por coordenadores de grupos de estudos e pesquisas formados por professores universitários, professores da educação básica e acadêmicos em formação inicial, pelo conviver espontâneo, visando compreender como estes grupos se mantêm ativos. Para isso, foi necessário identificar e analisar o “linguajar” e o “emocionar” que permeiam as propostas dos grupos de estudos.

O termo “linguajar” é utilizado por Maturana (2009) para reconceitualizar a noção de linguagem, “ênfatizando seu caráter de atividade, de comportamento e, evitando assim a associação como uma ‘faculdade’ própria da espécie, como tradicionalmente se faz” (MATURANA, 2009, p.21 – grifos do autor).

O “emocionar” está relacionado com “o fluir de uma emoção a outra, é o fluir de um domínio de ações a outro”, desse modo, o autor convida-nos a reconhecer que “as emoções são disposições corporais que especificam domínios de ações, e que as diferentes emoções se distinguem precisamente porque especificam domínios de ações distintos” (MATURANA, 2014, p.203).

A partir dessas premissas de Maturana (2014) e desta pesquisa, convido os leitores a conhecer as ações humanas dos grupos de estudos e pesquisas, a fim de compreenderem o linguajar e o emocionar que os mantêm ativos.

Para conhecer o fluir das mudanças e transformações, assim como o conteúdo que está no linguajar e no emocionar que permeiam esses grupos, primeiramente, precisei ir ao encontro das minhas próprias modulações, rememorada pela experiência que me atravessou e constituiu.

As mudanças são definidas por Maturana (2011) como mudanças culturais, que ocorrem quando “há modificações na rede de conversações que constituíam a maneira de viver” e, com isso, surgem “alterações no emocionar e nas coordenações de ações” (MATURANA, 2011, p. 61).

A oportunidade de narrar minhas experiências acadêmicas e profissionais possibilitou-me entender que faço parte de uma trajetória interceptada por muitas ações refletidas, modificadas e impactadas por campos teóricos, desde a graduação até o tempo presente. Hoje, compreendo a reflexão como uma operação que, conforme Maturana (2009, p.53), “consiste em pôr no espaço das emoções os fundamentos de nossas certezas, expondo-os aos nossos desejos de forma que possamos conservá-los ou dispensá-los sabendo o que estamos fazendo”. Com isso, admitimos nossas maneiras de pensar, agir, aceitar ou não, como resultado desse olhar reflexivo. Nessa perspectiva, revisito minhas memórias e compartilho-as pelo exercício reflexivo da escrita, que novamente, configura, modula e transforma o meu pensar e ser na profissão, em um movimento que me oportuniza testemunhar as experiências na educação, entrelaçadas à vida, como forma de pensar e problematizar as ações, nas quais me envolvi durante o tempo de docência.

Larrosa (2015, p. 43), ao afirmar que a experiência não pode ser conceituada ou determinada pela ontologia do ser, desloca-a para a lógica do acontecimento e aproxima-a da palavra vida, indicando que ela “[...] seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros.”.

Reescrever a experiência é lembrar os acontecimentos de outra forma, demarcados pelo que me tocou e aconteceu, é deixar que as palavras digam uma “coisa para você e uma outra coisa para mim, uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura”, conforme pondera Larrosa (2015, p. 43). Nessa (re)escrita, alguns acontecimentos ficarão esquecidos, para dar espaço às transformações que desejo, simplesmente por querer estar no fluxo do viver e atenta às possibilidades de estar na experiência como um modo de continuar, de ampliar a liberdade de pensar a educação e de pensar minhas práticas, na docência e na vida.

O interesse pela docência iniciou através de estudos em pequenos grupos na sala de monitoria, durante o terceiro semestre de graduação em Engenharia Civil, minha primeira escolha de formação profissional, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1996. Ensinar estava atrelado a aprender os conteúdos conceituais, a fim de ter êxito nas provas.

Sou filha de pais professores e cresci ouvindo: *quem ensina, aprende ao compartilhar o que sabe*. Só mais tarde, entendi a extensão dessas palavras. Ensinar, nessa perspectiva, encantou-me e abriu outras possibilidades de trabalho. Com a experiência da monitoria, veio a necessidade de fazer uma nova escolha profissional. Tal envolvimento, unido à expectativa de assumir um contrato como professora temporária de Matemática, em uma escola particular de Porto Alegre, levou-me, no ano seguinte, para o curso de Licenciatura em Matemática, na mesma Universidade. Posteriormente, fui efetivada naquela escola e passei a dar aulas no ensino fundamental e no curso de magistério.

Nos anos seguintes, passei a lecionar no Ensino Médio e permaneci atuando por aproximadamente 13 anos na rede de ensino, descrita anteriormente. Os primeiros anos de trabalho foram de muitos questionamentos e, com eles, a decisão de continuar o meu processo formativo. O repúdio que muitos alunos demonstravam pela Matemática, o desinteresse em conhecê-la e a falta de entusiasmo para aprendê-la sempre foram fontes de perturbação. Além disso, questionava o meu fazer docente, pois relacionava o aprender diretamente com o ensinar, mesclando a realização de estar trabalhando em sala de aula e a inquietude de pensar sobre as práticas na docência.

Tardif (2008) afirma que, nos cinco primeiros anos, o profissional perseverante transitará pela fase de exploração e, após, encontrará as fases de estabilização e de consolidação. Hoje, ao refletir e escrever sobre minha trajetória profissional, reconheço que essa estabilização é sempre provisória, estamos em contínuo movimento, ou seja, o que retenho e conservo é por uma etapa finita, pois algo está sempre a mover-me para outros territórios, na descoberta e na possibilidade da experiência do não vivido, do desconhecido, para, assim, poder criar e recriar formas de ser e fazer-docente que acolham o novo e resignifiquem o que já deu certo em minhas práticas. Também compreendo que a temporalidade se faz necessária para que o professor aprenda, pratique, crie estratégias para resolver os problemas cotidianos, amadureça e reafirme as suas escolhas, inclusive a escolha profissional de trabalhar como docente.

Nessa retrospectiva, ao percorrer minhas memórias, reconheço os saberes que me constituíram, especialmente os saberes experienciais, defendidos por Tardif (2008). Eles não provêm das instituições de formação, nem dos currículos, são saberes práticos, atualizados no

âmago da atuação do professor, no exercício cotidiano de sua função e na interação com os seus pares e com os seus alunos, na sala de aula. Esses saberes entrelaçam-se à profissionalização docente, através da prática refletida e em contínua ressignificação pela interação que se dá no coletivo. Eles tramam-se constantemente aos saberes adquiridos nas práticas e nessa temporalidade, também se reafirmam e transformam, constituindo e modificando a identidade profissional. Os saberes experienciais também são temporais e constituem-se tanto na família, na convivência com os pais e parentes que trabalham com o magistério, quanto na vivência e nas experiências escolares.

Ao compreender as fontes pré-profissionais do saber-ensinar, advindos de uma história pessoal e social, visualizei a minha escolha profissional inserida nessas relações. Filha de pais envolvidos diretamente com a educação, entendi, a partir das ideias do autor, que me constituí professora no meio familiar e descobri-me na profissão durante o trabalho de monitoria, narrado anteriormente. Essas experiências fizeram emergir os primeiros encantos pelo ato de ensinar, enlaçados à escolha pela docência como profissão.

Para além dos estudos que fazia como acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática, perguntava-me: como a formação pode dinamizar as minhas aprendizagens, a fim de atender as demandas relacionadas às distintas formas de aprender que cada aluno apresenta nas minhas aulas? O que é prioritário no planejamento das aulas de Matemática? Tais questões mobilizavam os meus projetos de estudos, dentre eles, a contínua formação e a construção de uma cultura pautada em possibilidades de exercer a docência como uma prática refletida.

Durante minha formação acadêmica, leitura da tese de Carneiro (1999), na época professora no curso de Licenciatura em Matemática/UFRGS, instigou o meu pensamento sobre a docência, a formação inicial e continuada de professores e a identidade profissional do professor. Suas ideias atravessaram-me teoricamente, dando sustentação para o meu trabalho, em início de formação e atuação. As histórias relatadas, em sua tese, foram analisadas, na perspectiva foucaultiana, como exemplos típicos e marcantes de novas formas de pensar e ser professor de Matemática, no contexto sociocultural, objetivando oferecer aos professores de Matemática outras maneiras de reconhecerem-se e à sua profissão, em uma espécie de resistência a um tipo de discurso que os anula e desprestigia, em uma homogeneização negativa que exclui a sua identidade. O contato com essa leitura propiciou-me reflexões interessantes, pois, desde aquela época, almejava algumas rupturas frente à percepção social relativa à docência de Matemática, vista, naquele período, como uma segunda opção para trabalhar e não como uma escolha que priorizava a atividade docente como profissão.

Mesmo diante dos desafios e dos momentos difíceis que vivenciei pela falta de experiência, conhecimento teórico e maturidade na profissão, sentia-me interessada pelas descobertas pedagógicas no ensino de Matemática. Para além do espaço da sala de aula, intencionava desempenhar um trabalho renovado e desafiado por projetos de qualificação. Essa profissionalização era atrelada à intencionalidade da produção de sentidos tanto para o meu fazer docente, quanto para a comunidade, o aluno e a renovação da escola.

Conhecia parcialmente as nuances da formação contínua, mas sabia a importância de estreitar os laços com essa prática, como possibilidade e oportunidade de crescimento e realização profissional. Desse modo, em 2002, concluí o curso de Licenciatura em Matemática com a decisão de continuar os meus estudos em extensões acadêmicas, congressos e cursos de pós-graduação. Ao participar de cursos de formações de professores, encantava-me com as múltiplas ideias que eram apresentadas pelos formadores e, na sequência, procurava tramar esses saberes e acolher tais estratégias didáticas nas minhas práticas de ensino de Matemática.

Tardif (2008) define os saberes docentes como um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que organizam o trabalho do professor e são construídos ao longo das ações na vida e na profissão. Hoje, compreendo que esses saberes são continuamente incorporados e ressignificados na docência.

O uso das tecnologias nas experiências de ensino no laboratório de informática e nas aulas interativas, em espaços diferenciados como o museu da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), por exemplo, seduziam-me no processo de elaboração e planejamento das aulas e ao mesmo tempo inquietavam-me, pois nem sempre o planejamento diferenciado agradava a maioria dos alunos. Mais questões surgiam e, com elas, a intenção de compreender a diversidade cultural dos alunos, as diferentes formas de aprendizagem e as estratégias metodológicas para o ensino de Matemática. Cada vez mais, envolvia-me com as formações, em extensões oferecidas pelas Universidades, eventos científicos e grupos de trabalho na escola em que atuava. Esses momentos foram profícuos para o meu trabalho e definiram a minha escolha pela linha e temática de pesquisa do curso de mestrado da Faculdade de Educação da UFRGS. Estava determinada a trabalhar com a formação de professores.

Em 2006, iniciei como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa: “Universidade: Teoria e Prática”, que tem como objeto de estudo as funções da Universidade na perspectiva sócio-histórico-política, as dimensões e as interações macro e microinstitucionais, que caracterizam e sustentam os seus processos de formação educativa e decisão pedagógica. No ano seguinte, ingressei no curso de Mestrado

para compreender o processo de formação de professores de Matemática da educação básica, em atividades de extensão. A pesquisa teve o objetivo de identificar como os significados em torno da Etnomatemática são atribuídos por eles, a partir do entendimento que um grupo de professores tem a respeito de suas práticas.

A investigação mostrou que as tensões, fabricadas no entrecruzamento dos discursos com as práticas dos professores, constituem espaços para formas de resistência docente. As tensões são positivas e necessárias nos contextos de formação docente, pois, com elas, o professor cria e narra outras possibilidades e outras práticas pedagógicas passam a ser reinventadas e afirmadas, mesmo que provisoriamente, mas com atribuições e compromissos de um devir social, político e cultural (ARAGON, 2009).

Essa trajetória proporcionou-me uma experiência pedagógica universitária, na área do ensino de Matemática, através de um contrato temporário pela universidade, em 2007, como professora substituta da Faculdade de Educação. Atuei nas disciplinas de Prática de Ensino em Matemática I e II, supervisionando e orientando o trabalho de docência dos licenciandos, por ocasião dos estágios, em escolas de educação básica de Porto Alegre.

O ano de 2008 demarcou a conclusão de uma etapa de vivências, trabalhos e estudos na capital. Projetava outras experiências profissionais e sabia sobre as oportunidades de trabalho que estavam surgindo no contexto da minha formação, na modalidade da educação a distância-EAD. Através de uma seleção, passei a atuar como tutora presencial do curso de Licenciatura Plena em Matemática, promovido pela Rede Gaúcha de Ensino a Distância (REGESD) e coordenado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Iniciei mais um processo de conhecimento e experiências, incorporando as tecnologias digitais. O curso apresentava um currículo interdisciplinar e a tecnologia foi uma aliada e, ao mesmo tempo, propulsora de desafios na formação e no aprimoramento profissional de professores já atuantes em sala de aula. Na função da tutoria presencial, estava incluída a ação de integrar os professores em formação e compor um grupo permanente de estudos no polo. Esse grupo de estudos, que integrou as professoras em formação inicial, professoras atuantes e a coordenadora do curso de Licenciatura, pelo qual eu era responsável como tutora, rendeu projetos de pesquisa e extensão, os quais me aproximaram de atividades acadêmicas e dos estudos acerca de como desenvolver projetos nesse campo. Segundo Ribas (2010, p.04), um polo de apoio presencial também pode ser entendido como "local de encontro", onde acontecem as interações presenciais necessárias, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais.

Contar sobre essas experiências é rememorar um período de múltiplas aprendizagens, realizações e alegrias na profissão que escolhi. Além disso, escrever sobre a experiência é explorá-la para pensar, dizer e fazer no campo pedagógico. Como afirma Larrosa (2015, p.40), “a experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida”. Assim, escrevo sobre o que me marcou, para situar-me, a partir dessas experiências, no tempo presente. Na abertura e no movimento de continuidade, que caracteriza a experiência defendida pelo autor, outras experiências atravessar-me-ão e, com elas, a oportunidade de recontar as próximas histórias.

O ofício de tutora presencial, no curso de Licenciatura em Matemática da UFSM, produziu diversos sentidos e saberes da experiência na minha vida profissional e pessoal. Bem como, a atividade me proporcionou desenvolver projetos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão e abriu-me espaços favoráveis para atuar na formação de professores, na condição de mestre em educação. Os cursos de extensão que promovia, em parceria com a UFSM, renderam-me pesquisas junto aos alunos do polo e a oportunidade de estudos em cursos de especialização. Os cursos de pós-graduação (*lato-sensu*) eram ofertados aos tutores, no intuito de sermos formadores e colocarmos-nos também em contínua formação, para compreendermos que a EAD estava sendo construída também pelos profissionais que ali atuavam e percebermos, na dinamicidade e complexidade que compõem essa modalidade de formação, que estudar continuamente é preciso.

Nesse mesmo período, tive a oportunidade de trabalhar com a formação continuada de professores também em nível de pós-graduação. A experiência desencadeou o acompanhamento dos estudos e a escrita das monografias de seis alunas/professoras do curso, uma tarefa que possibilitou refletir sobre a minha própria formação e, principalmente, sobre as fragilidades que me acompanhavam no desafio de orientar as produções acadêmicas.

Sentia-me realizada por atuar em diferentes espaços e imersa no desafio de estar em contínua formação, porém, preocupava-me com a instabilidade desses trabalhos que eram tratados como temporários. Foi quando decidi reunir essas experiências e aproximá-las dos estudos teóricos, com o objetivo de fazer concurso para ser professora universitária.

Em 2011, tomei posse e assumi o cargo de professora assistente no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – *Campus* Bagé. Nessa instituição, passei a atuar com as disciplinas voltadas para a formação de professores, envolvendo o ensino de Matemática e os estágios de observação e regência nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Estava diante de um campo fértil de trabalho e novamente desafiada a estudar, pensar e compreender diversas teorias, regimentos, normativas, assim como as múltiplas estratégias sobre como escrever e desenvolver projetos e planos de trabalho alavancados no ensino, pesquisa e extensão, com vistas para a realidade local e regional em que atuam os professores. A participação em outros grupos de estudos e pesquisas, que reúnem professores e acadêmicos, permitiu a minha integração, capacitação e colaboração, pois foi possível compartilhar subsídios necessários para situar o meu trabalho e pensar sobre ele.

Em meados de 2012, comecei a participar do Grupo de Estudos em Linguagem e Currículo, que é caracterizado por acolher professores de diferentes licenciaturas, professores das escolas e acadêmicos. Esse grupo evidencia outra cultura de formação trazendo a originalidade, envolvimento e espontaneidade do conviver, num espaço que é aberto à autonomia dos envolvidos com a educação. Os estudos e os planos de trabalho tinham, desde a sua criação, uma forma adequada à realidade, ao tempo de realização enquanto proposta, à cultura e às características e necessidades, que são singulares à respectiva comunidade.

No grupo fui interpelada e transformada pela convivência, que ganhou outros sentidos quando compreendi que os modos de planejamento e ações desenvolvidas evidenciavam uma compreensão do educar que se aproxima dos aportes teóricos da Biologia do Conhecer, disponibilizando um espaço de convivência pautado num emocional, em que todos podem transformar-se espontaneamente ao conviver com o outro. Com isso, entendi que mais do que convocar os professores para momentos pontuais de formações prescritivas, era preciso resgatar a convivência entre os pares, o conversar, o compartilhar de saberes, o acolhimento e o respeito que legitima o outro em sua singularidade e que poderia potencializar a constituição de outra cultura de ação na formação e na docência (MATURANA, 2009).

Esse envolvimento me levou a realizar um levantamento dos grupos de pesquisa cadastrados na UNIPAMPA, e constatei que alguns não mantêm ativas as suas propostas e os encontros contínuos de formação e pesquisa, enquanto outros permanecem e mobilizam o encontro de seus integrantes. Passei a questionar o que leva alguns grupos a manterem-se em atividades contínuas e outros não? Talvez, a espontaneidade na convivência e o acolhimento, no sentido de legitimar cada participante, o modo de pensar e ser na docência, sejam aspectos que determinam as atividades e a continuidade desses grupos.

Dessas experiências profissionais, que remetem à convivência com diversos e diferentes grupos em contextos de formação de professores, formulei perguntas e, em buscas por possíveis respostas, aproximei-me da Biologia do Conhecer. Acolhi esse campo teórico para o estudo,

pela possibilidade de pensar a educação e a formação de professores no viés epistemológico que indica refletir sobre o conhecer e sobre o conhecimento, inseridos na experiência com outros, na convivência e na linguagem.

Tomada pela emoção que emana dos grupos ativos, optei por fazer a investigação de doutorado junto a esses grupos. Dessa forma, o campo empírico para a pesquisa, que se configurou nos grupos de estudos de formação de professores, evidenciou características interessantes, as quais me dediquei a conhecer, teorizar e explicar.

Justifico a escolha por essa temática de investigação a partir das constatações e das problematizações apresentadas anteriormente, as quais foram transversalizadas pelas minhas experiências de trabalho, estudos e reflexões, potencializadas, atualmente, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC), da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

A tese possibilitou problematizar a formação de professores e alavancar estudos através da investigação e da formação contínua em grupos pertencentes à UNIPAMPA, que estão dispostos a reunir-se para um conversar e aprender no coletivo.

2 PESQUISAS QUE MOSTRAM A FORMAÇÃO EM GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS

Este capítulo tem por objetivo apresentar um mapeamento de teses e dissertações que tratam da formação de professores em grupos de estudos e pesquisas, realizado no banco de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, assim como em artigos presentes no acervo digital da Scientific Electronic Library Online - SciELO, inseridos na mesma temática. A intenção na busca não foi justapor informações, compará-las ou sintetizá-las, mas compor um elemento implicado num trabalho de seleção e estudo, considerando o que já está posto e dito, ampliando o campo que me propus investigar. Ao reunir as discussões sobre resultados de pesquisas anteriores, vislumbrei contribuições nesse campo de estudo e, a partir dessas reflexões, orientei caminhos para a pesquisa que ora apresento, a qual problematizou a formação de professores em grupos de estudos e pesquisas.

O estudo das produções acadêmicas abrangeu o período de 2006 a 2016, pelas palavras-chave “grupos de estudos e pesquisa”, “professores” e “educação”, com refinamento na área de “Ensino de Ciências e Matemática” (CAPES). A busca inicial na base de dados da Capes mostrou treze dissertações de mestrado acadêmico, sete dissertações de mestrado profissional e três teses de doutorado que tratam sobre grupos de estudos e pesquisa, e formação de professores.

Ao refinar a busca através das palavras-chaves “Ensino de Ciências e Matemática”, e, seguindo o interesse em conhecer os trabalhos que mostram a formação de professores em grupos de estudos, as pesquisas de Marchi (2011) e Orfão (2012) foram selecionadas para integrar o estudo.

A busca no acervo digital SciELO seguiu as mesmas palavras-chaves, porém, sem o filtro relacionado ao Ensino de Ciências e Matemática, o que possibilitou conhecer os artigos escritos a partir de pesquisas, envolvendo formação de professores em grupos e desenvolvidas na área da educação. Dentre os artigos que se enquadraram na busca estão os trabalhos de Loponte (2009) e Gabardo e Hagemeyer (2010).

As pesquisas de Marchi (2011), Orfão (2012), Loponte (2009) e Gabardo e Hagemeyer (2010) indicam que os grupos são espaços de trabalho e desenvolvimento profissional, por oportunizarem uma formação proveniente das experiências vividas em interações que acontecem pela convivência entre os professores. Evidenciam a importância do processo contínuo de aprendizagem na docência, no sentido de que o professor possa, além de

responsabilizar-se pela própria ação, dinamizar e conhecer seus modos de aprender para assim pensar e problematizar as diferentes maneiras de como o outro aprende, e a partir dessas ações, construir um modo singular e ético de ser professor.

Para Shulman (1986), o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo são essenciais no movimento contínuo de pensar e ser na docência e essas compreensões estão diretamente relacionadas à história e epistemologia das disciplinas, conhecimentos que são adquiridos diante de uma conduta investigativa do professor, desenvolvida e aprimorada pelo estudo e a contínua formação.

O conhecimento do conteúdo, para o autor, refere-se à quantidade e à organização do conhecimento em si, e envolve os conteúdos específicos da matéria que o professor leciona, inclui tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos e procedimentos de uma área específica de conhecimento, quanto àquelas relativas à construção dessa área. Shulman (1986, p.12, tradução nossa) destaca ainda que “o professor precisa entender não apenas que algo é assim, mas deve entender ainda por que é assim, por que razão seu mandato pode ser afirmado, e sob que circunstâncias nossa crença na sua justificação pode ser enfraquecida e mesmo negada”.

Sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman (1986, p. 13, tradução nossa) inclui “em razão dos tópicos que mais regularmente se ensinam em determinadas áreas, as formas mais úteis de representação daquelas ideias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações”. Esse conhecimento é construído, continuamente, pelo professor ao ensinar a matéria e é enriquecido e melhorado quando se entrelaça aos demais tipos de conhecimentos explicitados na base de formação. O autor oferece contribuições significativas para compreender a formação inicial e continuada dos professores, presentes nas investigações de Marchi (2011) e Orfão (2012).

Marchi (2011) reafirma em sua dissertação a proposição defendida por Shulman (1986), que trata do entrelaçamento entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo, através da análise de reflexões feitas por professores de Matemática da Educação Básica, ao explorarem conteúdos de Geometria Euclidiana, por meio da metodologia de *WebQuest* (WQ). O estudo investigou aspectos significativos para o ensino e a aprendizagem.

A pesquisa, de caráter qualitativo, foi dividida em duas fases: uma documental, com levantamento e análise sobre Geometria Euclidiana em bancos de dados públicos na internet e outra, empírica, realizada por meio da constituição de um grupo formado por quatro professores de matemática de uma escola estadual, que estudaram a metodologia *WebQuest* e a aplicaram

em uma turma de alunos do 1º Ano do Ensino Médio. A autora se propôs a analisar as reflexões feitas pelos professores ao explorarem os conteúdos matemáticos, por meio da metodologia que utiliza a WQ, para o ensino de geometria.

A análise dos dados afirmou aspectos significativos da metodologia WQ, apontados pelo grupo, como a possibilidade de levar o aluno a desenvolver uma atitude investigativa na aula de matemática; a discussão do conteúdo entre os grupos de alunos, socializando o que foi aprendido e a oportunidade, por meio da execução da tarefa, de levar o aluno a uma atitude ativa ao elaborar o produto. O grupo considerou a utilização da metodologia *WebQuest* adequada para a exploração de conteúdos geométricos, sobretudo como estratégia de ensino através de projetos de pesquisa.

A pesquisa de Marchi (2011) apoia-se nos estudos de Shulman (1986) e entrelaça relações entre os conhecimentos do conteúdo e os pedagógicos com o conhecimento tecnológico. Para esse grupo, foi importante intensificar os estudos sobre “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Tecnológico (CPCT), oriundo da complexa interação entre o Conhecimento do Conteúdo (CC), o Conhecimento Pedagógico (CP) e o Conhecimento Tecnológico (CT)” (MARCHI, 2011, p.45). O grupo de estudos, segundo a autora, foi fundamental por viabilizar o aprendizado de conteúdos geométricos que alguns integrantes não haviam estudado na graduação ou não conheciam, em profundidade, os recursos pedagógicos para ensiná-los.

Discutir e problematizar tópicos, referentes aos conteúdos específicos e ao conhecimento pedagógico do conteúdo, constitui também o cerne da pesquisa de Orfão (2012). Em seu trabalho intitulado “Professores de matemática em um grupo de estudos: uma investigação sobre o uso de tecnologia no ensino de funções trigonométricas”, a autora identificou fatores relevantes para impulsionar o desenvolvimento profissional docente que emerge em um grupo de estudos de professores de Matemática. A fundamentação teórica se constituiu a partir dos conceitos de conhecimento profissional, de reflexão e de desenvolvimento profissional do professor de Matemática, na perspectiva de grupos de trabalho colaborativo. Para a investigação, foi constituído um grupo de estudos formado por seis professores de Matemática de uma escola da Educação Básica na grande São Paulo. O grupo se reuniu durante um semestre letivo para investigar o processo de ensino e aprendizagem de trigonometria com o uso de recursos tecnológicos. A análise dos dados apresentada por Orfão (2012) apontou alguns fatores relevantes para o desenvolvimento profissional docente, dentre eles: características específicas do grupo, tais como, participação voluntária, confiança mútua,

objetivos comuns e interesse em buscar alternativas para o ensino de trigonometria e o conhecimento do conteúdo específico.

Ao conhecer as investigações citadas, percebi que durante o exercício profissional, e os momentos de formação inicial e contínua em grupos, os professores e acadêmicos acabam construindo o conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido no estudo contínuo e na convivência com os pares. Essa construção está atrelada à transformação na convivência, que acontece pelo diálogo e reflexão e, nesse fluxo, outros conhecimentos são agregados ao específico, dentre eles o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Esse conhecimento, específico da docência e denominado por Shulman (1986) como conhecimento pedagógico do conteúdo, é considerado um conhecimento que incorpora os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. O mesmo também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fáceis ou difíceis: as concepções e preconcepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo estão “as representações mais úteis de tais ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações”. (SHULMAN, 1986, p. 12, tradução nossa). Nessa perspectiva, o conhecimento pedagógico do conteúdo é constituído pela composição entre os saberes do conteúdo e os saberes pedagógicos que, juntos, formam o conhecimento acerca do ensino e da aprendizagem.

As pesquisas de Orfão (2012) e Marchi (2011) assinalam que as discussões nos grupos favoreceram a (re)conceituação de conceitos, viabilizaram a análise e a reflexão sobre o ensino, a parceria entre Universidade e a Escola e promoveram a participação colaborativa entre os professores, através da ajuda mútua, durante as aplicações das atividades. Shulman (1996) indica pressupostos para análise do ensino através do estudo de casos, como potencialidade para a formação com os pares, o que vem ao encontro das propostas de trabalho investigadas por Orfão (2012) e Marchi (2011).

A formação através de estudo de casos, defendida por Shulman (1996), é delineada por objetivos específicos como: discernir o objeto de reflexão, cujo tipo de experiência é digno de um caso; refletir sobre os problemas de um estudante em particular, sobre as complexidades de uma lição, sobre as sutilezas de uma interação, ou sobre os desdobramentos de um episódio no ensino; usar casos, como uma unidade de análise reflexiva, a fim de ajudar na organização do processo de reflexão, como um firme componente de programas de formação de professores;

reunir profissionais de uma mesma área de ensino para que estudem, pensem e criem estratégias coerentes com o tempo, o lugar e a disciplina a qual irão ministrar.

A partir dessa proposta o autor refuta a formação de professores inserida num contexto genérico, com princípios gerais e máximas a serem aplicadas amplamente para uma vasta dimensão de situações, e defende o conhecimento, abrangido pelas combinações entre casos e princípios, orientado pela intenção de que os profissionais em formação, inicial e continuada, desenvolvam um repertório de casos e que estes possam ajudá-los a guiar seus pensamentos e reflexões em seu próprio ensino, como lentes, para pensar sobre os seus trabalhos no futuro.

Os estudos que envolvem a formação em grupos de estudos e pesquisas reafirmam que estes constituem espaços favoráveis para que os saberes sejam ressignificados, destacando os saberes profissionais nos contextos de formação inicial e contínua de professores. Tais saberes são definidos por Tardif (2008) como saberes laborados e incorporados ao processo de trabalho docente que só têm sentido quando relacionados às situações concretas de ação e, é nesse contexto, que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores, assim como, os modelam, os modificam e os transformam, pelo trabalho.

Por serem temporais, os saberes da docência são abertos à incorporação de novas experiências, de conhecimentos construídos e adquiridos, a partir de um remodelamento, em função das mudanças das práticas. Tardif (2008) destaca ainda, que o tempo e o aprendizado do trabalho estabelecem relações com os saberes que vão constituindo e transformando a identidade do professor. Essa temporalidade envolve desde a convivência, e as referências familiares, a história de vida, as relações sociais e as experiências vividas durante os anos de escolarização e atuação profissional.

Tardif (2000, 2008) e Shulman (1986, 1996) oferecem contribuições significativas para se pensar a formação inicial e continuada dos professores, as quais encontramos presente nas investigações de Marchi (2011) e Orfão (2012). Ao transitar pelos saberes, e pelo conhecimento dos professores, envolvendo o saber-fazer, as competências e as habilidades que servem de base ao trabalho docente no ambiente escolar, esses trabalhos reconhecem a possibilidade para pensar as relações que envolvem a docência e a pesquisa, assim como, as relações entre a universidade e a escola.

Tais aspectos foram também evidenciados na pesquisa de Gabardo e Hagemeyer (2010) ao explorar a noção de saberes docentes e abrir espaço para a problematização da prática docente, ao proporcionar a superação da dualidade teoria e prática, assim como, de possibilitar

a aproximação entre os pesquisadores universitários, acadêmicos em formação, de um curso de licenciatura e os professores da escola básica.

A pesquisa de Gabardo e Hagemeyer (2010) evidenciou o acolhimento, como forma de diálogo, e construção conjunta de planejamentos e propostas de trabalho pedagógico na formação inicial e continuada, tendo os grupos de trabalho como locus para reflexão e colaboração. Gabardo e Hagemeyer (2010) mostram, em seu trabalho, a importância da teoria no processo de formação docente, a qual não pode ser considerada só como discurso, ela emerge como potencialidade de caminhos que viabilizam, no coletivo, uma *práxis* criadora, contendo o reconhecimento de que o conhecimento científico, o estudo e a pesquisa não se separaram ao exercerem suas funções.

A convivência mediada pela conversa e pela colaboração, ações presentes nos trabalhos pesquisados, abre espaço para a transformação na convivência, o que é possível quando a convivência é permeada pela emoção do acolhimento e do respeito, que legitima o outro em sua singularidade de ser e pensar. O encontro com o emocionar do outro acontece quando não o negamos, pelo entendimento de que existem discordâncias e “que elas têm um fundamento não racional”, ou seja, “essas discordâncias não se resolvem no raciocinar, têm a ver com as emoções”. (MATURANA, 2014, p. 59). Para isso, precisamos compreender, com o autor, que os efeitos de uma experiência vivida não são previsíveis, nem tão pouco orientados por explicações e prescrições, previamente, estabelecidas e pautadas apenas na razão.

E é assim na conversa, na convivência, ou no trabalho. Se queremos seguir juntos temos que respeitá-las...se o respeito pelas discordâncias não racionais passa por deixá-las acontecer, e entrar em um outro domínio comum a partir do qual possamos ter um espaço racional comum. (MATURANA, 2014, p. 60).

Essa conversa só é possível acontecer pelo fluir das emoções e da razão que está atrelado aos dois caminhos de reflexão, definidos pelo autor como caminhos de relações humanas. O primeiro, definido como caminho explicativo da objetividade-sem-parênteses, é quando o observador não se pergunta pela origem de suas habilidades cognitivas, e as aceita como propriedades constitutivas suas, e atuando como se o que o distinguisse tivesse existência anterior à sua distinção. O segundo, o caminho explicativo da objetividade-entre-parênteses, proporciona uma visão em que não há uma objetividade, independente do observador, para validar o explicar. O observador está imerso na explicação (MATURANA, 2002).

Aqueles que participam dos encontros de formação de professores, organizados a partir do caminho explicativo da objetividade-sem-parênteses, têm acesso privilegiado à realidade (aqui concebida como única), agindo de forma a considerar e fazer o que for dito, caso não o faça estará contra quem os planeja. No caminho da objetividade-entre-parênteses ocorre o contrário. Os grupos envolvidos nas pesquisas supracitadas propõem suas ações de formação conscientes de que não têm acesso a uma realidade independente do observador, definindo encontros de aceitação, acolhimento e respeito.

Um aspecto a destacar nos grupos de estudo e formação mapeados é a corresponsabilidade pelo processo de aprender e contribuir com os colegas, no sentido do trabalho compartilhado e colaborativo de investigação, das compreensões das leituras e dos conteúdos. Essa conduta, que move ações contínuas em torno do conversar e do aprender sobre a docência, que mobiliza os professores a se encontrarem para estudar, se faz primordial diante das demandas da educação contemporânea. Da mesma forma, instiga profissionais que atuam na formação de professores a refletirem sobre as estratégias e planejamentos que potencializam os objetivos nos estudos em grupos e os deslocam para além das formações pontuais e prescritivas, propostas pelas políticas públicas.

Gabardo e Hagemeyer (2010) apresentam esse deslocamento através da investigação que desenvolveram ao analisar as demandas da formação continuada na relação universidade/escola, a partir dos estudos e pesquisas propostos no projeto “A qualidade da formação de professores no contexto atual: escola, universidade e políticas educacionais”. Nesse trabalho, o foco central foi situar o papel da universidade como instância de conhecimento e formação de profissionais – pedagogos e professores – em relação à escola atual. Foram apresentadas análises da pesquisa realizada com grupos de profissionais participantes do referido projeto, a partir de entrevistas semiestruturadas, em três instâncias: de pedagogos, de professores da rede estadual de ensino, em momento de intervenção na escola, e de professores orientadores de um programa de formação continuada em rede que acontece em uma universidade federal.

Ao analisar os depoimentos, opiniões e atuação dos profissionais participantes, Gabardo e Hagemeyer (2010) buscaram obter referências para a formação inicial e continuada, considerando a relação entre universidade e escola. O estudo mostrou como as novas configurações culturais e contextuais modificam as estruturas sociais do trabalho docente, dos processos científicos e tecnológicos, instigando conhecimentos novos, que interferem nas conformações culturais dos grupos sociais e requisitam atitudes diferenciadas nas instituições e nas práticas sociais, dentre elas as práticas de pesquisa e formação. Imbricada nessas práticas

está a prática docente e a intencionalidade de cada professor. A pesquisa verificou que o professor hoje, inserido na instituição escolar, formado sob os estatutos da modernidade, calcados na racionalidade técnica, desenvolve suas práticas tensionado por essas novas necessidades, as quais superam suas possibilidades de formação.

Nos encontros de formação em grupos, propostos durante a investigação feita pelas autoras, outros elementos, referentes à nova época histórica, foram problematizados, discutidos e entrelaçados aos saberes e práticas dos professores. Dentre eles, a constatação de uma realidade que desperta e instiga o professor a olhar para as questões educacionais contemporâneas e tornar-se agente que lê, compreende e interpreta as necessidades do ensino e formação humana, traduzindo-as para sua prática e desenvolvendo processos de mediação e catálise crítica pela utilização de novas metodologias, materiais e mudanças de atitude. (GABARDO; HAGEMEYAER, 2010).

Dentre os aspectos a serem refletidos e aprimorados na pesquisa e na formação de professores, a investigação destacou a importância de considerar o conhecimento que os professores já detêm em sua experiência profissional, as iniciativas pedagógicas que desenvolvem e o que verbalizam sobre elas. Esse trabalho foi desenvolvido a partir do acolhimento de grupos de trabalho, na universidade, em que os docentes da escola básica frequentaram momentos de estudos e tiveram a oportunidade de pensar, discutir e falar sobre seus anseios e desafios, problematizados na pesquisa realizada. Para Tardif (2000), como os saberes são plurais e temporais, o ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor. As pesquisas evidenciam que o processo de formação docente se potencializa sempre que estamos com o outro, na convivência em grupos de estudos.

A investigação constatou que os docentes, de um modo geral, encontram-se isolados e, nas brechas das propostas e projetos das mantenedoras, buscam uma forma de interlocução para as questões e dilemas de uma nova prática. No âmbito desse quadro, de quase total isolamento, dois aspectos foram evidenciados: as relações verticais entre a escola e os órgãos oficiais educacionais e a dificuldade presente na cultura acadêmica que, mesmo plena de iniciativas de pesquisa, produz um conhecimento que fica represado, em grande parte, em seus setores e cursos internos.

Os estudos mostraram que os espaços educativos como a universidade e as escolas necessitam se colocar em ação, pela extensão, ensino e pesquisa, dispondo-se a se encontrar com o inesperado. Essa interlocução está presente na investigação que Loponte (2009) fez com

um grupo de professoras, mostrando que a partir da pesquisa e extensão foi possível a constituição de um grupo de estudos para tratar, especialmente, do ensino.

Loponte (2009) delineou sua investigação a partir de um contexto de formação continuada de professoras de arte, ou interessadas pelo tema, que se reuniam uma vez por mês para estudar, trocar experiências e aprender juntas, desde o ano 2000. O grupo começou a se formar após ter realizado cursos de extensão, oferecidos pela universidade para a comunidade, envolvendo arte e educação, no qual as “professoras queriam mais do que simples receitas fáceis e salvadoras” para suas aulas. (LOPONTE, 2009, p. 930).

O grupo que foi constituído durante a pesquisa de Loponte (2009), expressou os efeitos da formação em muitas escritas e registros, na forma de pequenos textos, cartas, diários, portfólios - escritas de si – que se completavam com a leitura dos materiais de todos os participantes. No estudo, a autora afirma que algo transcendeu às escritas, mostrando as fortes relações de amizade entre essas mulheres. A análise sobre o efeito dessa rede de amigas, na constituição da docência, indica que nas discussões do grupo as professoras faziam perguntas como: “O que fazemos juntas? O que faz, afinal, com que depois de cada encontro mensal queiramos voltar?”. De acordo com a autora, nas escritas que emergiram no grupo, “é possível perceber o prazer de estar juntas, a alegria de encontrar-se e partilhar descobertas, uma festa de amigas”. Esse espaço passou a ser de criação e invenção de relações consigo mesmo e relações com os outros por distanciar-se do engessamento e do “ranço dos encontros pedagógicos e prescritivos” (LOPONTE, 2009, p. 930).

O espaço de formação abre-se para a experiência e para o saber da experiência, defendido por Larrosa (2015), como a possibilidade de que algo nos aconteça, que requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm. Esse gesto, por vezes, fica em suspenso, na maior parte dos encontros de formação, propostos pelas políticas públicas, devido ao inevitável isolamento do professor que, na condição de espectador ou ouvinte de palestras e prescrições, encontra-se com impossibilidades da experiência, pelo distanciamento das ações que instigam a

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2015, p.25).

Também foi possível perceber no grupo investigado por Loponte (2009, p. 933), que há brechas para a experiência, quando a mesma afirma que entre as participantes “não há uma relação de sujeição ao outro, ou uma relação com o outro marcada pelo vínculo de obediência, como na tradição cristã”. A autora nos convida a refletir sobre o quanto ainda somos herdeiros dessa forma de pensar a subjetividade, na qual a auto constituição do sujeito acontece mediante o exame da consciência e da confissão, tendo como objetivo a renúncia de si e a auto anulação.

Na constituição da docência, nos autoanulamos quando nos submetemos aos “manuais de autoajuda pedagógicos”, com receitas práticas e rápidas de “como fazer” ou “como ser uma professora criativa (ou competente) em dez passos”, renunciando a nós mesmos diante de “palavras de salvação” de um discurso pedagógico, que promete a tomada de consciência crítica, plena (LOPONTE, 2009, p. 933, grifos do autor).

Essa submissão está relacionada a esperar por “algo universal e objetivo, que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estritamente pragmático, num sentido estritamente instrumental” (LARROSA, 2015, p. 31). Essa conduta é reversa à possibilidade da experiência e do saber da experiência.

Nas pesquisas de Marchi (2011), Órfão (2012), Gabardo e Hagemeyer (2010) e Loponte (2009), o tempo de efetivação dos encontros dos grupos analisados ficou restrito ao tempo em que o estudo foi proposto, mostrando que só permanece ativo o grupo que se constitui no conversar, no entrelaçamento das distintas redes de coordenações consensuais de ações e emoções na docência e na vida.

As pesquisas também mostraram que os contextos de formação de professores, em grupos de trabalho, revelam um campo profícuo para o estudo e planejamento dos afazeres docentes, pelas formas de compartilhar saberes e conversar sobre o conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo, narrados nos resultados das investigações.

Um aspecto recorrente em todas as investigações que foram analisadas é o acolhimento, pautado no diálogo e na aceitação das diferenças, advindas dos modos de pensar dos integrantes que participam do grupo, levando em consideração as diferenças culturais presentes na formação pessoal e profissional. As pesquisas de Marchi (2011), Órfão (2012), Gabardo e Hagemeyer (2010) e Loponte (2009), mostram que é possível desenvolver propostas de formação de professores inseridas em um caminho reflexivo que valida a singularidade do professor, atrelada à sua formação e ao seu modo de ser e pensar sobre a educação.

Inúmeras vezes, enquanto formadores, objetivamos mobilizar grupos numerosos de professores pela razão, pelos argumentos que traduzem as capacitações como momentos primordiais para a formação em massa dos envolvidos. O que ocorre, é que muitos desses professores comparecem a esses momentos somente pela obrigação de estar presente e não pela autorresponsabilidade para com sua própria formação. Nesses encontros percebemos que há um esvaziamento de sentidos, um emocionar que se fragiliza pela negação do outro, dos trabalhos didáticos, da história de vida docente, da voz que cala e distancia-se dos objetivos que permeiam os encontros com essas características, geralmente ocasionais e pontuais, em coordenações de conduta não consensuais.

Os trabalhos analisados mostram diferentes aspectos relacionados à formação de professores em grupos de estudos. Contudo, há resultados que se interceptam como: as reflexões e questionamentos sobre a própria prática, a busca por novas estratégias de ensino, o uso das tecnologias como práticas educativas, o entrelaçamento entre a teoria e a prática, o acolhimento e o diálogo entre os integrantes do grupo e a parceria universidade-escola.

Os trabalhos de pesquisa que tratam da temática acerca da formação de professores em grupos de estudos e pesquisas foram referências iniciais para a pesquisa que apresento no sentido de me perturbar e gerar outras perguntas, as quais orientaram os primeiros caminhos para a investigação, dentre elas: Como um grupo se constitui de modo a permanecer ativo, sem a obrigatoriedade de convocar seus integrantes? Qual o emocionar e o linguajar presentes nos momentos de formação de professores que promovem ações para além das relações verticais entre a escola e os órgãos oficiais? Como acontecem as ações em grupos de estudos e pesquisas que abrem espaço para compartilhar conhecimentos, pelo diálogo, respeito, acolhimento e reflexão, pelo conviver espontâneo?

Assim, comecei a trabalhar para construir explicações e formular respostas condizentes a essas perguntas e também as outras questões que pudessem surgir, inerentes à pesquisa. Nessa etapa ainda não tinha respostas e compreendi, com Maturana (2002), que não as tinha porque talvez não tivesse me perguntado sobre isso anteriormente. Assim, para compreender a experiência enquanto acontecimento, assim como o “emocionar” e o “linguajar” presentes nos momentos de formação nos grupos de estudos e pesquisas, foi preciso entender o que Maturana (2014, p. 203) afirma sobre as emoções e a linguagem, que, segundo o autor, perpassam pelo “conversar”, compreendido nessa perspectiva como a “união de duas raízes latinas: *cum*, que quer dizer com e *versare* que quer dizer dar voltas com o outro”. Para o autor (2014, p. 200) a linguagem é “um fenômeno biológico” que “consiste num fluir de interações recorrentes que

constituem um sistema de coordenações consensuais de conduta”. Ao compartilhar conhecimentos, nos encontros em grupos de estudos e pesquisas, os participantes estão na linguagem e, com isso,

[...] desencadeiam mutuamente mudanças estruturais que modulam suas respectivas dinâmicas estruturais, essas mudanças estruturais seguem, por sua vez, cursos contingentes ao curso que seguem as interações recorrentes dos participantes no linguajar. Dito de outro modo, as palavras constituem operações no domínio de existência, como seres vivos, dos que participam na linguagem, de tal modo que o fluir de suas mudanças corporais, posturas e emoções tem a ver com o conteúdo de seu linguajar (MATURANA, 2014, p. 201).

De acordo com autor, “aquilo que distinguimos como emoções, ou que conotamos com a palavra emoções, são disposições corporais que especificam a cada instante o domínio de ações em que se encontra um animal (humano ou não)” (MATURANA, 2014, p. 203).

Portanto, para conhecer outros espaços que produzem sentidos na formação de professores, em meio ao acolhimento, respeito, diálogo e colaboração, foi necessário considerar que os momentos de estudos, pesquisas, produções e reflexões entre professores universitários, professores das escolas e acadêmicos, estivessem inseridos na “existência humana, que se realiza na linguagem e no racional, partindo do emocional” e que “todas as ações humanas, independente do espaço operacional em que se dão, se fundam no emocional porque ocorrem no espaço de ações especificado por uma emoção. O raciocinar também” (MATURANA, 2014, p. 203).

O autor nos convida a refletir sobre caminhos na formação de professores que transcendam à prescrição de como o outro deve fazer, entendendo que os modelos prescritos de práticas de ensino são impostos e, por vezes, contrários aos domínios de ações no quais os professores em formação se encontram, causando dessa forma, a contrariedade e o isolamento.

Perturbada por essas reflexões, fui procurar estudos que mostrassem o trabalho desenvolvido em grupos e me possibilitassem investigar, conhecer e tecer explicações, com a intenção de avançar na pesquisa acerca dessa temática.

O estudo foi permeado por aspectos singulares em relação às demais pesquisas que tangem à formação de professores em grupos de estudos e pesquisas. O primeiro aspecto a ser mencionado é o *locus* da investigação, o qual demarca um ponto de originalidade da mesma. O critério estabelecido para escolher os colaboradores da pesquisa também se diferencia dos trabalhos analisados anteriormente, por envolver líderes de grupos que integram professores da educação básica, professores universitários e acadêmicos dos cursos de licenciatura. Ressalto

também o tempo que esses grupos vêm permanecendo ativos, o qual demarca uma distinção com relação às demais pesquisas, ou seja, todos eles atuantes há mais de um ano. Por fim, os modos de planejamentos, o linguajar e o emocionar que permeiam as propostas dos grupos de estudos e pesquisas, e o modo que esses encontros acontecem, tendo o conviver espontâneo como característica comum entre os grupos, proliferaram sentidos nos caminhos trilhados durante a pesquisa.

A partir dessas escolhas, a investigação foi realizada, com a lente focada para conhecer as formações de professores que acontecem em espaços de convivência favoráveis, constituídos no emocionar em que os seres se transformam espontaneamente ao conviver com o outro.

A pesquisa foi orientada em ações que demarcam a paixão de explicar e pelo propósito de contribuir cientificamente, atendendo ao critério de validação, o qual caracteriza o conceito de ciência, defendido por Maturana (2001) como “o domínio das explicações e afirmações científicas que nós, cientistas, geramos através da aplicação do critério de validação das explicações científicas. Como tal, nós, cientistas, lidamos na ciência com a explicação e compreensão de nossa experiência humana” (MATURANA, 2001, p.153).

Segundo Maturana e Varela (2011, p. 34), o critério de validação de uma explicação científica reúne quatro condições essenciais que devem ser satisfeitas e não ocorrem, necessariamente, em uma sequência, mas se imbricam de alguma forma:

- a. Descrição do ou dos fenômenos a serem explicados de forma aceitável para a comunidade de observadores.
- b. Proposição de um sistema conceitual capaz de gerar o fenômeno a ser explicado de maneira aceitável para a comunidade de observadores (hipótese explicativa).
- c. Dedução, a partir de b, de outros fenômenos não considerados explicitamente na proposição, bem como a descrição de suas condições de observação na comunidade de observadores.
- d. Observação desses outros fenômenos deduzidos a partir de b.

Assim, me propus a fazer descrições, entendendo que a produção de mundos possíveis advém da “cognição como uma ação efetiva, uma ação que permita a um ser vivo continuar sua existência em determinado meio ao produzir aí seu mundo” (MATURANA; VARELA, 2011, p.36)

Para gerar esse fenômeno cognitivo, como resultado das minhas ações durante a investigação, gerar descrições e refletir sobre elas, iniciei pela observação do contexto da pesquisa, a qual originou a escrita do capítulo 3, que apresenta a UNIPAMPA como *lócus* do estudo.

3 A UNIPAMPA COMO LÓCUS DO ESTUDO

Este capítulo visa situar o leitor sobre a constituição dessa universidade, desde a sua criação até os tempos atuais, bem como conhecer suas particularidades e pensar a educação e a formação de professores nesse contexto, uma vez que a UNIPAMPA é parte da história política, social e econômica da região da campanha e, conseqüentemente, do país. Além disso, proponho-me a discutir a formação inicial e continuada de professores, em consonância com as ações pautadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIPAMPA, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, com foco nos cursos de Licenciatura.

A escrita envolveu as políticas de ensino, pesquisa e extensão presentes nesses documentos e teve como objetivo construir uma base teórica para analisar, refletir e conhecer como os grupos de estudos e pesquisas da UNIPAMPA, que realizam ações vinculadas à educação, integram os seus participantes e mobilizam-nos para encontros espontâneos.

3.1 APRESENTANDO A UNIVERSIDADE

Um acordo de cooperação técnica, firmado entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), previu a ampliação do Ensino Superior na metade sul do estado do Rio Grande do Sul. Com a lei nº 11.640 de 11/01/2008, foi criada, pelo governo federal, através do programa de expansão das Universidades Federais no Brasil, a UNIPAMPA visando minimizar o processo de estagnação econômica da localidade em que seria inserida. Pautada na afirmação que a educação viabiliza o desenvolvimento regional, a instituição foi construída para ser um agente da definitiva incorporação da região ao mapa do desenvolvimento do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2008).

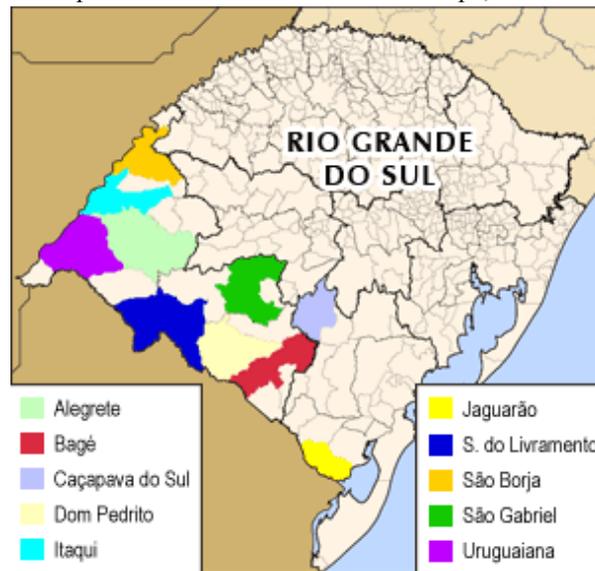
Na pesquisa de Gentil (2017) “o pensar pedagógico e a estrutura acadêmica” da universidade, mostrou a expansão, interiorização e democratização de acesso da educação superior pública, da UNIPAMPA.

A UNIPAMPA tem sua justificativa inicial de criação baseada na possibilidade de contribuir com o fomento e melhoria da educação básica dos municípios das microrregiões da região da Fronteira Sul e Leste, assim como para o desenvolvimento regional. Todos os cursos escolhidos e implantados foram fruto de diálogos com a comunidade, aspecto de extrema relevância, sendo que os debates seguiram no ambiente acadêmico e na estruturação pedagógica dos cursos, pois era premente que

cada curso novo proposto fosse pensado, estruturado e organizado. (GENTIL, 2017, p. 207)

Nesse caminhar, permeado por inúmeros desafios, o contexto pedagógico da UNIPAMPA foi se constituindo, acolhendo novos professores, estruturando os cursos e se alocando em diferentes municípios, como mostra o mapa a seguir (Figura 1):

Figura 1 - Mapa da Universidade Federal do Pampa, com seus respectivos *campi*



Fonte: Bagé, 2008

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a criação da Universidade Federal do Pampa é marcada por intencionalidades, dentre essas o direito à educação superior pública e gratuita por parte dos grupos que, historicamente, estiveram à margem desse nível de ensino. A sua instalação em região geográfica marcada por baixos índices de desenvolvimento edifica a concepção de que o conhecimento produzido nesse tipo de instituição é potencializador de novas perspectivas (UNIPAMPA, 2013).

Para atender as demandas locais e, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos que extrapolem as barreiras da regionalização e encontrem solo em territórios globalizados, a UNIPAMPA busca constituir-se como instituição acadêmica de reconhecida excelência, integrada e comprometida com o desenvolvimento e, principalmente, com a formação de agentes para atuar em prol da região, do país e do mundo. Pautada nos valores que prezam pela ética, liberdade, respeito à diferença, solidariedade, transparência pública, excelência acadêmica e democracia, a UNIPAMPA, através da integração entre ensino, pesquisa e

extensão, assume a missão de promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional (UNIPAMPA, 2013).

Os princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas na UNIPAMPA anunciam o “conhecimento como um dever, e não como um processo controlável, cujo escopo pareça ser o domínio de conteúdos. Tomada como instituição social, a Universidade deve reconhecer em tudo que realiza os seus compromissos éticos.” (UNIPAMPA, 2013, p.27). A concepção curricular, que deve refletir escolhas e intencionalidades, traduz-se em projetos de ensino, propostas de extensão e temas de pesquisa balizados por esses compromissos. Assim, o conhecimento passa a ser compreendido como processo e não como produto. Na sua construção, a ação pedagógica do professor é mediadora da aprendizagem, estimulando a reflexão e o livre pensar, como elementos constituintes da autonomia intelectual dos acadêmicos. Nesse contexto, o acadêmico é compreendido como sujeito que vive na, e pela, comunidade, percebido na sua singularidade e cidadania e reconhecido em sua potencialidade transformadora.

A concretização dos propósitos apresentados no PDI, orientadores das ações da UNIPAMPA, acontece no cotidiano, pela capacidade de seus autores de definir e redefinir caminhos, sem perder o foco no compromisso maior da universidade: formar sujeitos da própria história.

Em relação às áreas de atuação acadêmica, a UNIPAMPA exerce o seu compromisso por meio do ensino de graduação e de pós-graduação, da pesquisa científica e tecnológica, da extensão e assistência às comunidades e da gestão. Os cursos oferecidos contemplam a formação em oito áreas do conhecimento (CNPq): Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes.

O ensino, a pesquisa e a extensão apoiam o desenvolvimento regional e assumem o papel de promover a articulação entre a universidade e a sociedade, seja no movimento de levar o conhecimento até a sociedade, seja no de realimentar as suas práticas acadêmicas a partir dessa relação dialógica com ela. Atualmente, a universidade conta com dez *campi* que agregam 64 cursos de graduação, 12 cursos de mestrado e dois de doutorado (Quadro 1).

Quadro 1 - Cursos da UNIPAMPA

CAMPUS	CURSOS DE GRADUAÇÃO	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO
Alegrete	Ciência da Computação – Bacharelado	
	Engenharia Agrícola – Bacharelado	Mestrados: - Engenharia Elétrica
	Engenharia Civil – Bacharelado	
	Engenharia Elétrica – Bacharelado	
	Engenharia Mecânica – Bacharelado	
	Engenharia de Software – Bacharelado	
	Engenharia de Telecomunicações – Bacharelado	
Bagé	Engenharia de Alimentos – Bacharelado	
	Engenharia de Computação – Bacharelado	
	Engenharia de Energia – Bacharelado	
	Engenharia de Produção – Bacharelado	
	Engenharia Química – Bacharelado	
	Física – Licenciatura	Mestrados: - Computação Aplicada - Profissional em Ensino de Ciências - Profissional em Ensino de Línguas - Acadêmico em Ensino
	Letras – Português – Licenciatura	
	Letras – Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas – Licenciatura	
	Matemática – Licenciatura	
	Música – Licenciatura	
Química – Licenciatura		
Caçapava do Sul	Ciências Exatas – Licenciatura	
	Engenharia Ambiental e Sanitária – Bacharelado	
	Geofísica – Bacharelado	
	Geologia – Bacharelado	- Mestrado em Tecnologia Mineral
	Mineração – Tecnológico	
Dom Pedrito	Ciências da Natureza – Licenciatura	
	Enologia – Bacharelado	

	Agronegócio – Tecnológico	
	Zootecnia – Bacharelado	
	Educação do Campo- Licenciatura	
Itaqui	Agronomia – Bacharelado	
	Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia	
	Ciência e Tecnologia de Alimentos – Bacharelado	
	Engenharia de Agrimensura – Bacharelado	
	Matemática – Licenciatura	
	Nutrição – Bacharelado	
Jaguarão	Letras – Português e Espanhol – Licenciatura	
	História – Licenciatura	
	Pedagogia – Licenciatura	
	Produção e Política Cultural – Bacharelado	
	Gestão de Turismo – Tecnológico	
		Mestrado Profissional em Educação
Santana do Livramento	Administração – Bacharelado	
	Direito – Bacharelado	
	Ciências Econômicas – Bacharelado	
	Gestão Pública – Tecnológico	
	Relações Internacionais – Bacharelado	Mestrado em Administração
São Borja	Ciências Humanas – Licenciatura	
	Ciências Sociais – Ciência Política – Bacharelado	
	Jornalismo – Bacharelado	
	Publicidade e Propaganda – Bacharelado	

	Relações Públicas – Bacharelado	
	Serviço Social – Bacharelado	Mestrado Profissional em Políticas Públicas
São Gabriel	Biotecnologia – Bacharelado	
	Ciências Biológicas – Bacharelado	
	Ciências Biológicas – Licenciatura	
	Engenharia Florestal – Bacharelado	Mestrado em Ciências Biológicas
	Gestão Ambiental – Bacharelado	
Uruguaiiana	Aquicultura – Tecnológico	
	Educação Física – Licenciatura	
	Enfermagem – Bacharelado	
	Farmácia – Bacharelado	
	Fisioterapia – Bacharelado	Residências
	Ciências da Natureza – Licenciatura	
	Medicina – Bacharelado	
	Medicina Veterinária – Bacharelado	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de Residência Integrada Multiprofissional em Urgência e Emergência - Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Coletiva - Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva - Programa de Residência Integrada em Medicina Veterinária
	Mestrado e Doutorado em Bioquímica	
	- Mestrado e Doutorado em Ciências Fisiológicas	
	- Mestrado em Ciência Animal	
	- Mestrado em Ciências Farmacêuticas	

Fonte: Autoria própria

Escrever sobre a UNIPAMPA, como instância de formação, requer um estudo panorâmico em torno de uma década de acontecimentos, marcada por etapas diversas, desde a sua implantação até os tempos atuais. Os dez anos de existência estão narrados na obra organizada por Kelm e Irala (2016), para homenagear a todos que, de uma forma ou outra, foram atravessados pelos afetos, desafios, experiências, relações profissionais e pessoais, vivenciadas na referida Universidade. Essa publicação concedeu-me suporte para garimpar as experiências narradas por docentes e discentes, possibilitando capturar um recorte dessa história que, hoje, configura a UNIPAMPA como um campo de formação.

As ações que constituíram e constituem a formação na Universidade Federal do Pampa estão diretamente relacionadas ao envolvimento de um grupo, formado por docentes, que escolheu transformar a oferta de expansão do acesso à educação superior, advinda das políticas públicas nacionais, numa história de oportunidades para a comunidade local e regional. Essas ações que delinearam a pedagogia universitária, desde o processo de implantação da UNIPAMPA, “estavam focadas na relevância social da construção da universidade, no atual contexto local de estagnação econômica e cultural, e, no desenvolvimento, como elemento transformador dessa realidade” (MARCHIORO et al, 2007, p.703).

Desse grupo de professores, formaram-se subgrupos sendo que um deles foi incumbido de analisar e propor encaminhamentos quanto à concepção de formação e projeto acadêmico que, conforme orientações da Comissão de Implantação, incluiu estudos e proposições acerca do Projeto Político Pedagógico Institucional, Projetos Político Pedagógicos dos Cursos, Núcleos Pedagógicos de Suporte, Mobilidade Docente e Discente.

A presente pesquisa não tem como objetivo explorar todos esses estudos, mas apresentar um breve panorama sobre como o trabalho em torno da formação de professores foi se desenvolvendo, o que se percebe olhando para esses percursos coletivos e, ao mesmo tempo, individuais.

Ao reformular tais experiências, pelas ações de escrita e reflexão, foi possível construir explicações que nortearam a pesquisa e possibilitaram conhecer, argumentar e fundamentar uma tese.

Compreender como tudo vem se constituindo proliferou sentidos para essa investigação, visto que a UNIPAMPA é considerada uma instituição jovem, em processo de construção e criação. Parte do grupo de pessoas que lá estava em 2007, disponível para a força tarefa de implantar e consolidar a universidade faz-se presente hoje, contando as suas histórias, narrando experiências que as atravessaram, tocaram e constituíram, assim como contando como a partir

dessas experiências foi possível realizar o que, hoje, existe: uma universidade que acolhe não somente os estudantes da Região Sul, como de todos os recantos do país, possibilitando, inclusive, intercâmbios internacionais. Desse modo, entender como os planejamentos para as ações vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão foram criados e fizeram da UNIPAMPA uma instância de formação, possibilitou-me, no atual contexto, conhecer e pensar acerca dos grupos de estudos e pesquisas que se mantêm ativos e integram os professores da universidade, professores da educação básica e acadêmicos.

Marchioro et al (2007, p.704) mostraram que “o delineamento da identidade institucional da UNIPAMPA foi tecido através de uma rede de relações humanas, sociais e profissionais fundadas em múltiplas situações de diálogo entre os diferentes sujeitos que participaram desse projeto”. Os seminários de Planejamento que aconteceram a partir do ano de 2006, na sede do *campus* Bagé, coordenados pela Comissão de Implantação, demarcaram os primeiros espaços de formação, em que as decisões e as distribuições das tarefas foram constantemente acontecendo. As atribuições de analisar e propor formas de organização e gestão da UNIPAMPA, distribuídas entre os oito subgrupos de trabalho, constituíam, naquela época, o principal desafio. Os documentos e as bases curriculares para organizar os cursos de graduação ainda estavam em fase de elaboração, porém, esse grupo docente já tinha pautado os princípios que orientavam os encontros, diálogos e ações.

O diálogo alicerçado no respeito mútuo e na cooperação deve ser a ferramenta básica para nosso trabalho, compreendendo-se que a diversidade de pontos de vista, práticas e posturas são constitutivas da natureza humana. Conviver sem arrogância significa abrir caminhos para o diálogo. A interação dos diferentes sujeitos partícipes do processo de construção da UNIPAMPA propiciará a costura da universidade que queremos e assumiremos enquanto projeto social e educativo (MARCHIORO et al, 2007, p. 705).

O projeto da UNIPAMPA, que teve início em meados de 2006, representou, sem dúvida, um passo importante rumo à ampliação do acesso à Educação Superior num contexto econômico, social e cultural até então carente de ações estatais. Os objetivos traçados para as ações de formação foram pensados para além de preparar o jovem para o mercado de trabalho, mesmo sendo essa a maior expectativa dos acadêmicos na época. Trata-se de uma geração imersa em uma cultura que entende a formação como preparação para atender um determinado trabalho. Porém, os docentes que assumiram a implantação, na época, ao pensarem sobre a que veio a referida Universidade, estabeleceram ações para o projeto de desenvolvimento da UNIPAMPA de forma a não restringi-la às expectativas do mercado. Essas afirmações derivam

de reflexões e questionamentos feitos pelos responsáveis naquela ocasião, como: “Que consequências uma universidade fundamentada e organizada sobre o paradigma do mercado trará à região da campanha? Se pensarmos que a universidade deve servir ao mercado, a que demandas da região da campanha estará voltada a universidade?” (MARCHIORO et al, 2007, p. 715).

Ao fazerem-se essas perguntas, os professores que compunham o grupo responsável pela elaboração do projeto institucional constataram que o papel histórico da universidade tem sido o de formar profissionais para o mercado de trabalho e essa continua sendo uma das maiores expectativas dos acadêmicos. No entendimento do grupo, que assumiu a gestão e o planejamento das ações de desenvolvimento da UNIPAMPA, uma universidade adaptada ao mercado, numa região estagnada econômica e socialmente, serviria principalmente aos interesses das oligarquias locais que já concentram o capital em suas mãos, exercendo poder também sobre a produção cultural em termos da pesquisa e extensão desenvolvidas pela universidade.

Maturana (2009, p.12), ao propor explicações e reflexões semelhantes a essas, e traçar relações com o processo de aprendizagem e o fenômeno do conhecimento, sugere que as reflexões sobre a educação sejam simultâneas às reflexões “sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação”. O autor, em suas ações e reflexões, como professor universitário, traz contribuições que nos auxiliam a pensar nossos afazeres docentes e planejamentos para as formações de professores nessa Universidade que está em construção.

A situação e as preocupações dos estudantes de hoje mudaram. Hoje, os estudantes se encontram no dilema de escolher entre o que deles se pede, que é preparar-se para competir no mercado profissional, e o ímpeto de sua empatia social, que os leva a desejar mudar uma ordem político cultural geradora de excessivas desigualdades, que trazem pobreza e sofrimento material e espiritual. A diferença que existe entre preparar-se para devolver ao país o que se recebeu dele, trabalhando para acabar com a pobreza, e preparar-se para competir no mercado de trabalho é enorme. Trata-se de dois mundos completamente distintos (MATURANA, 2009, p.13).

Ainda de acordo com o autor, atualmente, a coincidência entre propósito individual e propósito social não se dá porque no momento em que uma pessoa torna-se estudante para entrar somente na competição profissional, “ela faz de sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: mercado da livre e sadia competição” (MATURANA, 2009, p.13).

Tais ideias aproximam-se das afirmações encontradas no projeto de implantação da UNIPAMPA, ao pautar que a universidade precisa comprometer-se com o desenvolvimento de ações voltadas à conquista de condições mais dignas de vida e trabalho, mostrando a intencionalidade através de um

[...] projeto de desenvolvimento social e humano, sustentável e equitativo. Para que a UNIPAMPA possa cumprir o papel estratégico de formação de pesquisadores, educadores e profissionais que, inseridos nesse contexto, poderão ampliar, qualificar e promover ações de desenvolvimento humano e sustentável (MARCHIORO et al, 2007, p. 715).

Em outros termos, cabe à UNIPAMPA interagir com o contexto econômico e social da região e com o mercado de trabalho, mas não fazer deles a sua razão de existir. Compreendida como instância de formação, a Universidade consolida-se com o perfil de uma educação superior entrelaçada com oportunidades de formação cultural, nos campos do trabalho, do lazer, das artes e da vida humana nas suas múltiplas manifestações.

Após uma década, essas mesmas vozes que, em 2006, declararam o comprometimento e a disponibilidade para construir a UNIPAMPA, narram experiências pautadas no emocionar dos afetos, da reciprocidade, da colaboração e da capacidade de reinventar-se nesse processo de institucionalização.

Nada acontece e nem se desenvolve se se inviabilizam as interações verdadeiramente recíprocas. A reciprocidade entre orientandos e orientadores, entre professores e alunos, entre os diversos pares da academia é o que há de mais caro para que essa louca “engrenagem institucionalizada” valha a pena (IRALA, 2016, p. 251).

Tal reciprocidade dá-se entre os pares, nas microparcerias que se estabelecem no e pelo trabalho, nos projetos de ensino, pesquisa e extensão que são discutidos, executados e refletidos e é proliferada nos espaços de formação. Pela reciprocidade nos reconhecemos, em uma convivência pautada no respeito, no acolhimento e na cooperação que se faz necessária diante dos desafios, incertezas e conquistas que permeiam uma Universidade em construção.

3.2 O ENSINO IMBRICADO COM A PESQUISA E A EXTENSÃO

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIPAMPA define que a formação acadêmica deve ser orientada pelo desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos, que

respondam às necessidades contemporâneas da sociedade. Assim, as políticas de ensino constituem-se a partir da concepção de ciência que reconhece o conhecimento como uma construção social, constituído a partir de diferentes fontes e que valoriza a pluralidade dos saberes, as práticas locais e regionais (UNIPAMPA, 2013).

Maturana (2001) define ciência como um modo de explicar, assumindo que a “ciência não tem a ver com a predição, com o futuro, com fazer coisas, mas sim com o explicar” (MATURANA, 2001, p.29). As explicações construídas pelos cientistas, na perspectiva do autor, são reformulações da experiência, apresentadas e aceitas de um modo particular. Os critérios de aceitação e explicação, imersos na paixão de explicar, configuram uma ação singular, pois cientista e explicação são inseparáveis e compõem um mundo conectado com a vida cotidiana.

Ao olhar para as políticas de ensino que compõem o PDI na UNIPAMPA, entendo que a ciência presente nesse contexto acadêmico é construída em meio ao movimento que possibilita as transformações contínuas das ações docentes, pela reflexão e reformulação das experiências vividas. Esses aspectos são favoráveis para quem deseja investigar e construir proposições científicas, pois, imerso na emoção da experiência cotidiana do ensino, o cientista encontra caminhos múltiplos para conhecer, refletir e construir outras explicações, as quais poderão ser validadas e atreladas as suas ações profissionais.

No caminhar da presente investigação sustentei o desejo de validar as explicações a respeito de como os grupos de estudos e pesquisas da UNIPAMPA, que realizam ações vinculadas à educação, integram os seus participantes e mobilizam-nos para encontros espontâneos.

Para tal, foi preciso revisitar as políticas de ensino, pesquisa e extensão dessa Universidade, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, com foco nos cursos de licenciatura, e para a formação continuada, pois os projetos geradores dos grupos de estudos e pesquisas que envolvem os professores universitários, professores da educação básica e acadêmicos, derivam das orientações advindas desses documentos oficiais. Os critérios e os objetivos que compõem as ações de ensino na UNIPAMPA são norteadores do processo de formação do egresso e, conseqüentemente, da formação contínua dos docentes por configurar uma “tarefa que requer o exercício de reflexão e da consciência acerca da relevância pública e social dos conhecimentos, das competências, das habilidades e dos valores adquiridos na vida universitária, inclusive sobre os aspectos éticos envolvidos” (UNIPAMPA, 2013, p.29). Orientados por essa concepção, os cursos, por meio de

seus projetos pedagógicos, devem articular ensino, pesquisa e extensão, sob os princípios da interdisciplinaridade,

[...] entendida como a integração entre componentes curriculares e os diferentes campos do saber; intencionalidade, que se expressa nas escolhas metodológicas e epistemológicas visando o pleno desenvolvimento e envolvimento do acadêmico, tanto para o exercício da cidadania crítico-participativa quanto para o mundo do trabalho; contextualização, compreendida como condição para a construção do conhecimento, que deve tomar a realidade como ponto de partida e de chegada; e flexibilização curricular, entendida como processo permanente de qualificação dos currículos, de forma a incorporar, nas diferentes possibilidades de formação os desafios impostos pelas mudanças sociais e pelos avanços científico e tecnológico e pela globalização acelerada (UNIPAMPA, 2013, p.29).

A concepção de educação, que reconhece o protagonismo de todos os envolvidos no processo educativo, é sustentada pela interação como pressuposto epistemológico da construção do conhecimento e demanda ações que ultrapassam os domínios dos componentes curriculares, valorizam a relação teórico-prática e reconhecem a interdisciplinaridade como elemento fundante da construção do saber.

Os princípios que regem o ensino na UNIPAMPA, derivam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, em nível superior e para a formação continuada. A formação inicial e a formação continuada são definidas como contextos para a preparação e o desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em todas as etapas, a partir da compreensão ampla e contextualizada de educação, visando assegurar a produção e a difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e na implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e os objetivos de aprendizes e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p.3).

Para ter a compreensão ampla e contextualizada da educação, fez-se necessário refletir e perguntar-me continuamente como é a educação no nosso país, região e município. Maturana (2009, p.12), ao propor explicações sobre para que e a quem serve a educação, é preciso formular perguntas como: “O que queremos da educação? O que é educar? Para que queremos educar? Que país queremos?”. Essas perguntas, quando pensadas na complexidade da ética e da colaboração, tomam uma dimensão que exige dedicação, investigação e responsabilidade na elaboração de possíveis respostas. Mesmo não sendo o foco da tese que ora apresento, durante o estudo, as questões formuladas por Maturana (2009) entrelaçaram-se com minhas reflexões,

focadas nas políticas de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Pampa e nos grupos de estudos e pesquisas investigados.

A formação proposta nesses contextos, *lócus* da investigação, por ser realizada na espontaneidade do encontro, diferencia-se em alguns aspectos das formações propostas para grupos de professores convocados pelas instituições e, com isso, abre espaço para a experiência, no sentido dado por Larrosa (2015). A palavra experiência, na concepção do autor, serve para situar-nos num lugar, a partir do qual se pode escolher e dizer o que não somos e o que não queremos e também para afirmar a nossa vontade de ser, estar e viver.

Trata-se da possibilidade de abertura, de colocar-se no caminho, imerso nesse lugar/espço que acolhe o pensamento, a linguagem, a sensibilidade e a ação, tratados pelo autor como caminhos de vida e compreendidos, nesta pesquisa, como caminhos de profissionalização e vida docente na formação de professores.

Com Larrosa (2015), entendi que os contextos de formação de professores mostraram-se como espaços profícuos para a experiência de formação acontecer, devido às relações estabelecidas no tempo em que estão ativos e nas temáticas específicas de cada encontro, que refletem o envolvimento espontâneo dos integrantes a partir de distintos interesses pedagógicos. Para Maturana (2009), a experiência entrelaça à emoção e à razão, possibilita as ações consensuais advindas da linguagem e, com isso, o conversar. Os grupos de estudos e pesquisas investigados apresentaram as evidências descritas anteriormente e, assim, proliferaram o desejo de pesquisar e formular explicações científicas acerca desse viver e conviver que acontece nos espaços de formação, que integram espontaneamente os professores universitários, os acadêmicos e os professores das escolas.

Na realização dos projetos que envolvem a formação de professores, o ensino trama-se com a pesquisa e a extensão a fim de responder aos desafios contemporâneos da formação acadêmico-profissional. Nesse enlace, os grupos de estudos e pesquisas geram potencialidades para outras ações na docência e constroem fundamentos teóricos e práticos que são compartilhados entre os pares ao serem publicados em eventos, livros e periódicos.

As intenções e os objetivos traçados para as ações dos docentes e discentes da UNIPAMPA vão além do propósito de ampliar e desenvolver a educação na região do Pampa, ao definirem metas que visam implementar uma política linguística no nível da graduação e pós-graduação favorecem também a inserção internacional. As ações pautadas para o ensino agregam-se às políticas de pesquisa e extensão, que ocupam um lugar fundamental nas atividades desenvolvidas na instituição para a formação inicial e continuada. São elas que

compõem o elo entre a universidade e a comunidade, pela convivência nos grupos de estudos e pesquisas abertos a professores da educação básica, pelas ações de ensino que regem os estágios de docência e possibilitam o diálogo entre orientadores, professores das escolas e acadêmicos. Essas atividades são atravessadas por ações de extensão, reconhecidas como contextos geradores de novas pesquisas. Desse modo, a tríade, formada por ensino, pesquisa e extensão torna-se indissociável pelas suas relações, entrelaçadas e consolidadas pela produção e disseminação do conhecimento, desde a criação e constituição da UNIPAMPA.

Os princípios e os objetivos presentes no PDI da UNIPAMPA reverberam essas afirmações quando se voltam aos cursos de Licenciatura e orientam que a Universidade deverá propor ao egresso

[...] um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em exercícios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015, p.7).

Essas ações demandam, conseqüentemente, outros modos de ser, pensar e planejar as práticas docentes na Universidade. Em outros termos, formação inicial e continuada articulam-se, sendo a última compreendida como “componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica” (BRASIL, 2015, p.5).

As indicações que norteiam as propostas de ensino, envolvendo formação inicial e continuada de professores, geram reflexos e impactam mudanças necessárias para as propostas de pesquisa e extensão, as quais serão discutidas a seguir.

3.3 A GERAÇÃO DE CONHECIMENTO PROMOVIDA PELA PESQUISA

A pesquisa, além de apoiar o desenvolvimento regional, recebe importante contribuição das investigações científicas que são produzidas em seu percurso. Dentre os projetos de pesquisas desenvolvidos na UNIPAMPA, encontram-se temas relacionados com potencialidades econômicas regionais, desafios sociais e ambientais e oportunidades de mudança tecnológica e econômica.

Atualmente, constatam-se mudanças contínuas nas políticas e práticas de pesquisas das universidades brasileiras. O acadêmico, que antes ficava restrito a envolver-se com essas atividades somente no final do curso, hoje, encontra oportunidades de participar das práticas de ensino, pesquisa e extensão desde o primeiro semestre da graduação, inserido numa realidade com ofertas de vagas ampliadas para iniciação científica e iniciação à docência.

O PDI da UNIPAMPA indica a necessidade de envolver o acadêmico em ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à geração de conhecimento, associando práticas pedagógicas que envolvem alunos de graduação e de pós-graduação. Para isso, são incentivadas práticas de formação inicial e continuada em grupos de estudos e pesquisa que promovam a interação entre docentes, discentes e técnico-administrativos. O enfoque de pesquisa, interligado à ação pedagógica, propõe o desenvolvimento de habilidades nos discentes, tais como: a busca de alternativas para a solução de problemas, o estabelecimento de metas, a criação e a aplicação de modelos e a redação, e difusão, da pesquisa de forma a gerar o conhecimento científico.

A construção da relação da pesquisa com o ensino e a extensão possibilita uma leitura contínua e crítica da realidade. Tal tarefa torna-se mais complexa em função das progressivas exigências, impostas por órgãos de fomento à pesquisa, no aumento da produtividade e qualidade do conhecimento gerado. Portanto, é imprescindível adotar políticas de gestão que aproximem os pesquisadores de todos os *campi* na busca do compartilhamento de recursos e do saber (UNIPAMPA, 2013, p.31).

As atividades de pesquisa desenvolvidas na UNIPAMPA são planejadas com objetivos que visam desenvolver e fortalecer a Ciência. A pesquisa, sob os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura, objetiva a reflexão sobre a própria prática, a discussão e a disseminação desses conhecimentos (BRASIL, 2015)

Ao examinar o PDI da UNIPAMPA, identifiquei os princípios para a pesquisa como formadora de recursos humanos voltados para o desenvolvimento científico e tecnológico; a difusão da prática da pesquisa no âmbito da graduação e da pós-graduação; o incentivo a programas de colaboração internacional em redes de pesquisa internacionais; a viabilização de programas e projetos de cooperação técnico-científicos e intercâmbio de docentes através de parcerias com programas de pós-graduação do País e do exterior (UNIPAMPA, 2013).

Ao analisar o PDI e os projetos cadastrados na UNIPAMPA, observei que as práticas de pesquisa fazem parte do rol de prioridades das ações docentes. Porém, é através das práticas de ensino e extensão que elas são retroalimentadas, quando relacionadas aos cursos de

Licenciatura. Isso quer dizer que o envolvimento, a colaboração e a integração entre os docentes, discentes e a comunidade são potencializadoras das ações previstas nos documentos oficiais.

A interação, que acontece pela convivência acadêmica, consolida-se através das relações sociais, fundadas na aceitação do outro, como legítimo outro, pautadas numa conduta de respeito e, com isso, criando a possibilidade de conversar, de estar na linguagem (MATURANA, 2009). O autor amparou as minhas reflexões na pesquisa, ao afirmar que “sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua, num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem” (MATURANA, 2009, p.24).

Assim, na linguagem e no fluir em coordenações consensuais de conduta, os envolvidos passam a conversar e compartilhar conhecimentos e experiências em domínios de ações, em colaboração e aceitação mútua. Essa compreensão vem ao encontro dos princípios pautados no PDI da UNIPAMPA e estão presentes também nas políticas de extensão, as quais são destacadas a seguir.

3.4 A EXTENSÃO QUE PROMOVE E ARTICULA A UNIVERSIDADE E A SOCIEDADE

Para promover a articulação entre a Universidade e a sociedade, a extensão entra em cena e assume veementemente os papéis de levar o conhecimento até a sociedade e de realimentar as suas práticas acadêmicas a partir da relação dialógica que estabelece com ela.

O Plano Nacional estabelece que a extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Além disso, revitaliza as práticas de ensino e contribuí tanto para a formação do profissional egresso, bem como para a renovação do trabalho docente e técnico administrativo. Essa articulação da extensão possibilita gerar novas pesquisas, aproximando novos objetos de estudo, garantindo a interdisciplinaridade e promovendo a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (UNIPAMPA, 2013).

Assim, o caráter dinâmico e significativo da vivência que se proporciona ao estudante, através das ações de extensão, exige que a própria Universidade repense continuamente a estrutura curricular existente, numa perspectiva da flexibilização curricular.

Em consonância com os princípios gerais do Plano de Desenvolvimento Institucional e da concepção de formação acadêmica, a Política de Extensão é pautada pela valorização da extensão como prática acadêmica, que visa ao impacto e à transformação da Metade Sul do Rio Grande do Sul. Essa diretriz orienta que cada ação da extensão da Universidade proponha-se a observar a complexidade e a diversidade da realidade dessa região, de forma a contribuir efetivamente para o desenvolvimento e a mitigação dos problemas sociais da região, através do constante diálogo da Instituição com a sociedade (UNIPAMPA, 2013).

A interação dialógica é uma diretriz da política nacional e orienta para o diálogo entre a universidade e os setores sociais, numa perspectiva de mão dupla e de troca de saberes. Essas interações, especialmente entre a universidade e a escola, quando entrelaçadas às ações na docência, geram possibilidades de compartilhar saberes entre os professores envolvidos. Tardif (2000) define os saberes docentes a partir de um conjunto de saberes integrados, como os saberes provenientes das experiências pessoais, da formação escolar básica, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos, assim como, da própria experiência profissional docente. Entendo que as atividades de extensão servem para dinamizar ações e ressignificar saberes na formação de professores, porque se ocupam em promover o diálogo externo com movimentos sociais, parcerias interinstitucionais, organizações governamentais e privadas. Ao mesmo tempo, são essas ações extensionistas que contribuem para estabelecer um diálogo permanente no ambiente interno da Universidade.

Compreendidas como estruturantes, na formação do aluno, as ações de extensão podem gerar a aproximação com novos objetos de estudo, envolvendo a pesquisa, bem como revitalizando as práticas de ensino, pela interlocução entre teoria e prática, contribuindo tanto para a formação do profissional egresso, como para a renovação do trabalho docente. Neste sentido, as atividades de extensão, atualmente, são reconhecidas no currículo com atribuição de créditos acadêmicos. Elas oportunizam aos discentes e docentes a participação em projetos que envolvem os programas de extensão sob forma de consórcios, redes ou parcerias, assim como, apoio a atividades voltadas para o intercâmbio nacional e internacional. Uma realidade, que ao ser constituída, e também constituir o ensino e a pesquisa, mostra-se interpelada por aspectos diferenciados na formação de professores, e precisa ser conhecida, analisada e explicada.

Essas compreensões foram ampliadas e problematizadas nessa tese quando interceptadas pela análise das relações da experiência vivida nos grupos de estudos, presentes nas vozes dos sujeitos coordenadores, os quais foram colaboradores desta pesquisa. O intuito foi tomar a questão da formação inicial e contínua, em uma dimensão que permitiu focar a

convivência presente nos grupos de estudos e pesquisas que reúnem, e integram, os professores universitários, professores da educação básica e acadêmicos.

3.5 OS GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS ARTICULADOS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As ações de pesquisa estão vinculadas à Pró-Reitoria de Pesquisa (Propesq) e têm como objetivos incentivar, assessorar e organizar as atividades de pesquisa científica e tecnológica, buscando a inserção da universidade no cenário nacional e internacional. O fomento à atividade de investigação científica apoiou a criação de aproximadamente cento e dezessete grupos de estudos e pesquisa de diversas áreas do conhecimento, cadastrados no CNPq (UNIPAMPA, 2013).

No rol de grupos presentes na UNIPAMPA e cadastrados no CNPq, quinze grupos (Quadro 2) realizam trabalhos na área da educação propriamente dita ou estão relacionados a algum curso de licenciatura, envolvendo a pesquisa, o ensino e a extensão, que, além de revitalizar as práticas de ensino, vêm contribuindo com a formação do profissional egresso e a renovação do trabalho docente. A articulação da universidade através da extensão gera muitas pesquisas, pelas possibilidades de desenvolver estudos em diferentes contextos.

Quadro 2 - Grupos relacionados com a educação

Nome do grupo	Área predominante do grupo
Grupo de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática Sigma-t (Polo Bagé)	Matemática
Estudos Pecheutianos	Linguística
Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas de Ensino – GIPPE	Educação
Cultura escolar, práticas pedagógicas e formação de professores	Educação
Grupo de Estudos em Linguagem e Currículo	Letras
Educação Matemática no Pampa	Educação
Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa	Educação

Grupo de pesquisa educação inclusiva e defectologia de Vygotski	Educação
Línguas e Literaturas na Fronteira	Letras
GEEHN - Grupos de Estudos em Educação, História e Narrativas	Educação
Grupo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde na Infância e Adolescência (GPAFSIA)	Educação Física
Grupo de Estudos Movimento e Ambiente	Educação
matE ² - Educação e Educação Matemática	Educação
Relações de Fronteira: história, política e cultura na trílice fronteira Brasil, Argentina e Uruguai	História
Pesquisas e Ensino em Educação Matemática	Educação

Fonte: Autoria própria

De acordo com a normativa interna estabelecida pela Universidade (UNIPAMPA, 2017), um Grupo de Pesquisa (GP) é definido como um conjunto de indivíduos organizados em torno de um ou mais objetos de estudo. A liderança do grupo deve ser exercida por um pesquisador, com titulação, preferencialmente, de doutor. A constituição do grupo é dada pela existência de um ou mais docente(s) pesquisador(es), um ou mais estudante(s) de graduação, de pós-graduação ou técnico(s) de nível superior. O GP deverá evidenciar que: 1) há envolvimento permanente com atividades de pesquisa; 1.1) o trabalho organiza-se em torno de linhas comuns de pesquisa.

Assim, é possível pensar que os sujeitos que participam desses grupos mostrem-se dispostos a conversar, dispostos para viver, sentir, pensar e recompor saberes nos momentos de convivência. Tais saberes tomam sentido quando incorporados e atravessados pela experiência, anunciada por Larrosa (2015), que requer parar para sentir, cultivar a atenção e a delicadeza, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, dar-se tempo e espaço. O sentido da experiência dado pelo autor aproxima-se das explicações científicas de Maturana e Varela (2011, p.269),

quando se referem ao ato de ampliar o nosso domínio cognitivo /reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, ou seja, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de amor, ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a aceitação do outro ao nosso lado na convivência (MATURANA; VARELA, 2011, p.269).

A partir do fundamento biológico do fenômeno social, assumi a responsabilidade na pesquisa, fundada pela experiência e pautada no cultivo da atenção, do respeito e do acolhimento. Com os autores, compreendi que

[...] só temos o mundo que criamos com o outro [...] e tudo o que limite a aceitação do outro - seja a competição, a posse da verdade ou a certeza ideológica - destrói ou restringe a ocorrência do fenômeno social e, portanto, também o humano, porque destrói o processo biológico que o gera (MATURANA; VARELA, 2011, p.269).

Os autores abordam ainda que conhecimento do conhecimento é o que nos responsabiliza e, para tal, precisamos prestar atenção “no fato de que conhecer é fazer” e, com isso, abrir possibilidades de “ver a identidade entre ação e conhecimento”, que constrói o mundo pelo linguajar e tem um “caráter ético porque se dá no domínio social” (MATURANA; VARELA, 2011, p.270).

Nesse viés, percebendo a reflexão como uma das ações que me levaram a conhecer “o meu conhecer”, demarquei o problema do estudo com os seus objetivos e as vozes dos colaboradores da pesquisa. Foram eles que deram significado e sentido ao trabalho, possibilitando a explicação científica do fenômeno.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

[...] que podemos fazer, cada um de nós, se não transformar nossa inquietude em uma história? (LARROSA, 1995, p.193, tradução nossa).

Ao transitar pela docência, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, me reconheci nas palavras de Larrosa (1995) e, diante da complexidade que envolve a ação de escrever uma tese, reuni inquietudes diversas, atravessadas pelas ações profissionais refletidas. Essas inquietudes também foram compreendidas, a partir da teoria de Maturana e Varela (2011), como “perturbações”, em que o ser humano aprende e transforma-se na convivência, em situações de experiência, geradas nas interações com o outro e com o meio no qual convive.

Assim, o processo de aprendizagem não tem propósito, é uma consequência em nossa história humana e podemos dizer que houve aprendizagem quando percebemos mudanças de comportamento em diferentes momentos de nossa história de vida. Essa contínua transformação é definida, por Maturana e Varela (2011, p.86), como “ontogenia” ou “história da mudança estrutural de uma unidade sem que esta perca sua organização”. Essa investigação derivou das transformações, presentes na minha história de vida, as quais foram compartilhadas no primeiro capítulo.

O estudo abriu possibilidades para que muitas experiências fossem vividas, ao transformar as inquietudes ou as perturbações em mais uma história que foi escrita, ao entrelaçar as ações, pela pesquisa, convivência, linguagem e reflexão. Entendi que os grupos de estudos são espaços nos quais o conviver e as interações entre os participantes oportunizam reformular as experiências, a partir das próprias experiências vividas.

As ações da pesquisa estiveram voltadas para conhecer, explicar e validar as experiências narradas e serão primordiais para pensar e planejar ações futuras, no trabalho acadêmico que é desenvolvido na UNIPAMPA, demarcando o contexto da pesquisa, pois os grupos a serem investigados são advindos de projetos organizados e cadastrados pelos docentes atuantes nessa instituição.

Na sequência, apresento a problematização do estudo com os seus objetivos, os grupos que foram colaboradores e o aporte metodológico que me possibilitou analisar as narrativas escritas e gravadas em áudio. As vozes deram forma e vida no operar da pesquisa, possibilitaram construir e desconstruir experiências, pensar e agregar sentidos, teóricos e práticos, na minha própria atuação profissional.

4.1 O PROBLEMA DO ESTUDO

Com a intencionalidade de investigar os grupos de estudos e pesquisas apresentados a seguir e construir explicações para defender a tese, foi definido o seguinte problema de estudo:

Como os grupos de estudos e pesquisas, que integram professores universitários, professores da educação básica e acadêmicos dos cursos de licenciatura, pelo conviver espontâneo, se constituem enquanto espaços ativos que possibilitam o acontecimento da experiência e a transformação dos sujeitos?

A intenção do trabalho foi de que as explicações geradas trouxessem subsídios para pensar, propor ou mesmo ampliar os espaços formativos na formação inicial e continuada de professores.

4.2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

4.2.1 Objetivo Geral

- Conhecer a experiência narrada por coordenadores de grupos de estudos e pesquisas, visando compreender como esses se mantêm ativos e integram professores universitários, professores da educação básica e acadêmicos em formação inicial, pelo conviver espontâneo.

4.2.2 Objetivos Específicos

- Compreender, pelo linguajar presente nas narrativas dos coordenadores, as potencialidades da formação de professores em grupos de estudos e pesquisas.

- Conhecer as ações que valorizam o trabalho coletivo e promovem o elo entre a universidade e a escola.

- Compreender como um grupo de estudos se configura em um espaço que legitima seus integrantes na docência.

- Analisar o emocional que evidencia como esses grupos se mantêm ativos no movimento do conviver espontâneo de seus integrantes.

4.2.3 Os colaboradores do estudo

Como a intenção foi conhecer os grupos que desenvolvem ações de estudos e pesquisas vinculadas à educação e que integram professores universitários, professores da educação básica e acadêmicos dos cursos de licenciatura, convidei a fazer parte do estudo os grupos que atenderam a esse critério, totalizando quatro grupos. A impossibilidade de conversar com todos os integrantes dos grupos me levou a definir a figura do coordenador como o interlocutor na pesquisa, porque esses são os criadores e os mediadores dos projetos e orientam o trabalho envolvendo a formação de professores. Além disso, propõem e acolhem pautas para estudos, planejamentos e produções escritas nos encontros coletivos.

Na convivência com esses coordenadores, em atividades anteriores desenvolvidas na Universidade e, ao participar de seminários ofertados em um desses grupos, foi possível identificar o entrelaçamento que esses professores (sujeitos coordenadores) estabelecem entre a universidade e a escola, pela via dos trabalhos que realizam nos grupos de estudos e pesquisas. Esse elo é constituído pelas ações contínuas desses coordenadores, presentes nos planejamentos e nas experiências vividas por eles. Por isso, entendi que suas vozes são expressivas no trabalho de pesquisa que ora apresento.

O quadro 3 apresenta os grupos de estudos e pesquisas, que configuraram a fonte para conhecer as relações entre a teoria e a realidade que vêm constituindo a Universidade Federal do Pampa, formados por professores universitários, professores da educação básica e acadêmicos dos cursos de licenciatura.

Quadro 3 - Grupos participantes e colaboradores da pesquisa

Nome do Grupo	Nº de prof. Universitários	Nº de prof. da Educação Básica	Número de Acadêmicos	Linhas de estudos e pesquisas
Grupo de Estudos em Linguagem e Currículo – GELC Campus Bagé	16	2	21	-Contextos digitais e ensino -História, política e subjetividade -Práticas docentes e processos de ensino-aprendizagem
Grupo de Estudos Movimento e Ambiente- GEMA. Campus Uruguaiana	4	14	28	-Formação e atuação profissional interdisciplinar tendo o corpo e o ambiente socioambiental como foco
Grupo de Pesquisa matE ² (Educação e Educação Matemática) Campus Caçapava	2	1	12	Transformações/recontextualizações das propostas curriculares (prescritas) em planejamento do professor (currículo real) no processo de ensino de Matemática
Grupo Categorias do Cotidiano e a Educação Matemática Campus Bagé	3	6	1	-O uso de categorias do cotidiano para o desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática (Polo Bagé)

Fonte: Autoria própria

Para ampliar as informações sobre os espaços que constituem o campo empírico da investigação, apresento algumas características que constituem a identidade de cada grupo, os respectivos objetivos orientadores da trajetória que demarca os encontros e as produções dos referidos grupos. Esses registros constam nos projetos que originaram os respectivos grupos e foram compartilhados através de e-mails enviados pelos coordenadores.

O trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Linguagem e Currículo – GELC tem repercussão direta sobre o ensino e a formação de professores, à medida que se propõe a desenvolver projetos que envolvem a educação básica e superior, seja fomentando discussões teórico-práticas, junto a alunos e professores da universidade, seja em projetos direcionados à formação continuada de professores atuantes na educação básica. Além disso, os integrantes do grupo participam de eventos e produzem publicações para a socialização dos resultados com a comunidade acadêmica.

O Grupo de Estudos Movimento e Ambiente: a ambientalização curricular - GEMA é constituído por acadêmicos, professores da educação básica e professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Ciências da Natureza, além de integrantes dos cursos de Aquicultura, Enfermagem e Fisioterapia. O objetivo desse grupo tem sido tornar mais visível o

contexto local e global, assim como, estabelecer vínculos com as comunidades escolares envolvidas nas ações educativas de licenciandos/as, favorecendo o processo de formação e atuação profissional interdisciplinar, tendo o corpo e o ambiente socioambiental como foco.

Os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa matE² (Educação e Educação Matemática) são permeados pelos objetivos de investigar como os professores de Matemática realizam as transformações/recontextualizações do que está no currículo prescrito para o currículo real, apontando as ideias apresentadas pelas reformas curriculares que influenciam nesse processo; verificar que organizações curriculares estão, de fato, sendo colocadas em prática nos espaços das salas de aula e como a relação entre professores universitários, futuros professores e professores da escola podem contribuir na discussão dessa problemática; entender a relação que o professor de Matemática estabelece com os livros didáticos e/ou outras referências na organização dos planejamentos. Pautados nesses objetivos, os encontros para estudos e pesquisas têm como uma de suas principais ações refletir, crítica e teoricamente, sobre as potencialidades da teoria dos Registros de Representação Semiótica como teoria cognitiva e epistemológica na organização/elaboração de atividades para a aprendizagem de conceitos matemáticos.

O quarto grupo colaborador da pesquisa faz parte de um dos polos do projeto interinstitucional do Grupo de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática liderado pelo professor Romulo Campos Lins, da Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, na cidade de Rio Claro. Em Bagé, o grupo promove encontros com o objetivo de investigar o desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática em espaços formativos, nos quais são problematizadas atividades que envolvem categorias do cotidiano. Na investigação sobre o desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática, os integrantes propõem-se a fazer uma leitura plausível de processos de produção de significados, postos em movimento na/pela discussão de atividades que envolvam categorias do cotidiano. A partir dessas leituras, as compreensões são apresentadas acerca da utilização de tais categorias na formação de professores de Matemática, bem como, analisadas se, e de que modo, as discussões e os trabalhos realizados nos espaços formativos constituídos têm ressonâncias nas salas de aula dos professores envolvidos.

Após ter apresentado os grupos que demarcam o campo empírico da pesquisa, delinearei a estratégia utilizada para olhar a experiência e operar com as informações advindas das vozes que foram representativas na investigação.

4.3 A ESTRATÉGIA PARA OLHAR A EXPERIÊNCIA DOS GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS

Ao operar com as informações, objetivei explicar essas relações, que se revelaram nos espaços que agregam, ao mesmo tempo, investigação e formação. Para ter acesso às narrativas sobre essas experiências, na formação de professores em grupos de estudos e pesquisa, foi feito um contato inicial com os coordenadores, através de e-mails. Após ter o retorno positivo, com relação à participação dos coordenadores nesta pesquisa, foi solicitado a cada um que contasse como é o trabalho que o grupo desenvolve para organizar o estudo, em torno de temáticas que agregam professores da educação básica, professores universitários e acadêmicos para uma proposta conjunta. Essa conversa inicial aconteceu ainda através de e-mail.

O passo seguinte foi realizar um encontro pessoal e individual, agendado para conversar sobre as experiências vividas no grupo de estudos e pesquisas. Cada um contou a sua experiência sobre a escolha por essa modalidade de formação, o movimento do grupo desde a sua constituição, os meios de divulgação ou convites, a organização, os planejamentos, a manutenção e a tomada de decisões para reformular as propostas. Em cada etapa desse conversar, foi possível capturar o narrar do sentido que esse trabalho proliferou, compreendido, nesta pesquisa, como o linguajar e o emocionar que mantém esse grupo ativo no tempo presente. A conversa foi gravada em áudio e transcrita para o procedimento de análise e discussão.

No momento da conversa com cada coordenador, a intencionalidade foi deixá-lo(a) a vontade para lembrar e narrar o que desejasse e, ao trazer à tona os fatos, pudesse construir e desconstruir as suas experiências, pelas ações de rememorar, refletir e contar. Durante o encontro, assumi “o conversar” proposto por Maturana (2009) no sentido de “dar voltas com”, oriundo de suas raízes do latim. O autor (2009, p. 84) afirma que “a tarefa democrática é gerar um conversar no qual o limite da aceitação seja tão amplo que nos envolva a todos num projeto comum, como um desejo básico de convivência que é nosso âmbito de liberdade e nossa referência para nosso agir com responsabilidade social”.

Inspirada no campo teórico proposto pelo autor, articulei um conversar que se configurou como o mecanismo de interação para realizar a investigação, até o momento. O conversar trouxe a possibilidade de, através do linguajar, dar voltas com os coordenadores a fim de compreender o fenômeno e o explicar cientificamente. Nessa proposição, entrelacei a convivência para realizar a investigação num processo colaborativo com todos os

coordenadores que aceitaram o convite e que lideram os grupos permeados pelo critério desta pesquisa.

4.4 A NARRATIVA COMO ESCOLHA PARA CONSTRUIR EXPLICAÇÕES SOBRE O FENÔMENO

Explicar foi o que me propus neste trabalho. Mas, o que definiu o fenômeno a explicar? Para explicar qualquer coisa trouxe elementos da experiência como fenômeno a explicar. De acordo com Maturana (2001, p. 55), “se você faz tal e tal coisa, isto é o que vê, o que mede, o que observa. [...]. De modo que não é o fenômeno, mas o que o observador tem como experiência, o que constitui o que se quer explicar.”. Acrescenta ainda que as explicações científicas são mecanismos gerativos, ou seja,

São proposições de processos que dão origem aos fenômenos a serem explicados como resultado de seu operar e são aceitas como tais na comunidade dos cientistas na medida em que satisfazem, com outras condições, o critério de validação das afirmações científicas estabelecido por essa mesma comunidade. (MATURANA, 2014, p.96)

Esse operar, que constituiu a descrição do fenômeno que se desejou explicar, deu-se na experiência do observador que é “qualquer ser humano que, ao operar na linguagem com outros seres humanos, participa com eles na constituição de um domínio de ações coordenadas como um domínio de distinções, e pode, deste modo, gerar descrições e descrições de descrições” (MATURANA, 2014, p.98). Nessa ação, não precisamos de um mundo de objetos para fazer as explicações, mas do domínio das experiências do observador.

Assim, os argumentos da pesquisa foram construídos a partir do viver, na própria experiência de construí-los e não como um observador que se diz independente do processo de construção da explicação. A experiência, neste trabalho, foi tratada como algo que tocou e aconteceu, no fluxo do viver (LARROSA, 2015).

Ao assumir esse caminho metodológico, o uso de narrativas ganhou sentido, por estar relacionada ao reconhecimento do método em três potencialidades: como processo de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação – ilustradas com episódios relatados por professores. (GALVÃO, 2005)

Ademais, o uso de narrativas para olhar os grupos de estudos e pesquisas deve-se aos elementos que puderam ser fundamentados pela experiência a partir das ideias de Clandinin e

Connelly (2015) e Jorge Larrosa (2011, 2015). Ao afirmar que a experiência assume um papel de reconstrução, Clandinin e Connelly (2015) tratam dos espaços tridimensionais que envolvem um trabalho de investigação narrativa. Essa reconstrução está relacionada à ação de confrontarmos-nos com o passado, o presente e o futuro. No caso, o narrador conta histórias lembradas dele mesmo, sobre épocas passadas, assim como atuais, e todas essas histórias fornecem roteiros possíveis para o futuro. Conforme as suas afirmações, “contar nossas próprias histórias no passado nos leva à possibilidade de recontagens.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.96).

Ao entrar no campo da pesquisa narrativa, me percebi caminhando por entre as histórias, no lugar definido por Clandinin e Connelly (2015) como “entremeio”. O entremeio é esse lugar, talvez do pensamento, da escrita, das reflexões, das experiências que queremos contar e recontar. Sobre isso, os autores afirmam:

Enquanto trabalhamos no espaço tridimensional da pesquisa narrativa, aprendemos a olhar para nós mesmos como sempre no entremeio - localizado em algum lugar ao longo das dimensões do tempo, do espaço, do pessoal e do social. Mas nos encontramos no entremeio também em outro sentido, isto é, encontramos-nos no meio de histórias – as nossas e as de outras pessoas (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 99).

Ciente de que a experiência narrada pelo sujeito é sempre singular, permeada por reflexões que propiciam emergir o que lhe aconteceu, tocou, marcou e transformou, renuncio a toda e qualquer interpretação precípua, para ler e conhecer a experiência do outro, que, de certo modo, também não depende do outro unicamente, mas do contexto, das coisas que lhe acontecem e tocam.

A experiência, nessa perspectiva, foi tratada de um modo afinado com a sensibilidade e o cuidado, para ganhar uma aproximação do que Larrosa (2011) chama de “acontecimento”, e, desse modo, proliferar sentidos para a pesquisa e para a formação de professores.

Por esse caminho, me propus a conhecer, pensar e problematizar o linguajar e o emocionar que permeiam as propostas dos grupos de estudos e pesquisa inseridos na UNIPAMPA e as narrativas, como instrumental educativo, possibilitaram a construção e a desconstrução das experiências dos envolvidos na investigação. As narrativas provocam transformações na forma como as pessoas compreendem a si e aos outros, pois, ao narrar, outras experiências entrelaçam-se à experiência narrada através da reflexão.

Larrosa (1994, p.48) afirma que “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”. Ao narrar, os sujeitos não se posicionam como objetos silenciosos, mas como “sujeitos confessantes”, não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a “uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (LARROSA, 1994, p.48).

Essas premissas deram suporte à análise, tendo as narrativas como fontes que atribuíram qualificação, e integraram investigação e formação no mesmo processo, tratado por Larrosa (1994, 2011) como processo de subjetivação. O aspecto formativo, presente nas narrativas, proliferou os diferentes mundos, através das palavras escritas ou ditas pelo narrador.

Para Maturana e Varela (2011, p.249), vivemos no mundo e, por isso, fazemos parte dele, compartilhando com outros seres vivos o processo vital, construindo o mundo em que vivemos ao longo de nossas vidas, na ontogenia do ser que, por sua vez, também nos constrói no decorrer do caminhar. Os autores reafirmam que o mundo não está *a priori* e que o construímos ao longo de nossa interação.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa desprende-se da intenção precípua de fazer uma intervenção num espaço de formação e abre possibilidades para que pesquisador e colaboradores organizem as suas ideias para o relato, quer escrito, quer oral, de modo a reconstruir a sua experiência pela reflexão.

A investigação narrativa é um processo de colaboração que implica uma mútua explicação e (re)explicação de histórias a medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o investigador deve ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes poderão ser ouvidas (CONNELY; CLANDININ, 1995, p.21, tradução nossa).

Na experiência com o uso de narrativas procurei estar atenta ao que emergiu como uma oportunidade singular de entender o narrar dos colaboradores e o meu próprio narrar, com a disposição investigativa que abriu espaço para transformar e acolher outros modos de pensar e atuar na formação de professores.

4.5 A EMOÇÃO DOS ENCONTROS E SEUS NARRADOS

Chegou o momento do encontro com a Coordenadora 1 e, com ele, a preparação para acolher a participação direta da professora na elaboração do próprio discurso, a compreensão do pensamento, a possibilidade de, a partir desse encontro, poder analisar histórias de coordenadores de grupos e, com elas, revelar conhecimento diante de um contexto que precisou ser significativo e que permitiu apreender as marcas perseguidas nos objetivos desta pesquisa. Assim, pude entrelaçá-las ao narrar, retratando a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, para, assim, validar a narrativa como método (GALVÃO, 2005).

O lugar do encontro? O de sempre: café da Livraria e Editora Bageense-LEB, em frente a uma fonte de pedras, a qual tem um movimento de água, que acalmou minha alma e meus pensamentos, permitindo que o encontro transcorresse com o mínimo de inferências ou perguntas que direcionassem a conversa para o rumo dos meus anseios. Procurei deixar os meus anseios em suspenso. Dois cafezinhos expressos e a alegria do encontro com a colaboradora, que também já deixou marcas na minha experiência profissional, não é uma desconhecida, mas, uma profissional reconhecida como uma referência que me instiga a avançar e dar rumos nesta investigação. Precisei apenas apresentar brevemente a pesquisa e os seus objetivos, ligar o gravador, prestar atenção e deixá-la à vontade para trazer à tona, externar a experiência, que é dela, está em suas reflexões e é, portanto, subjetiva.

O encontro presencial com o Coordenador 2 não foi possível, mas sua participação se efetivou através de um relato escrito de suas experiências, que foi enviado por *e-mail*. A demanda de atribuições acadêmicas desse coordenador e a dificuldade logística para uma possível viagem da minha parte impediram o encontro pessoal com o mesmo, porém, nas conversas, houve sempre a manifestação de alegria e disponibilidade do professor em estar participando da pesquisa. Foram encontros virtuais, onde dei “voltas com” o coordenador pela ação da escrita via *email*, tramada pelo diálogo, abertura, colaboração e parceria.

O encontro com a Coordenadora 3 aconteceu em uma tarde ensolarada de sábado quando a mesma me acolheu em sua residência, no município de Bagé. Mais uma escuta da experiência vivida pelo outro, narrando suas reflexões, expressões de alegrias e também indagações diante da profissão docente. Encontrei um narrar permeado de surpresas conceituais, que ressoaram pela primeira vez no meu campo de conhecimento. Posso dizer que me causaram o “estranhamento” e o “descentramento” presentes na docência e na formação de professores, defendidos por Oliveira (2011, 2012a, 2012b). Essas noções, que contrariam o

senso comum, me perturbaram desde o momento da escuta e gravação da narrativa, o que possibilitou desconstruir e reconstruir o pensamento, pela ação do conversar no sentido de dar voltas com o outro.

Para o encontro com a Coordenadora 4, que reservou uma manhã de convivência, num fraterno acolhimento, foi necessário organizar uma viagem à Caçapava do Sul. Mais histórias foram contadas, com narrativas também surpreendentes, falando da profissão, da vida, dos desafios na docência, da constância e do comprometimento com os grupos que agregam, aproximam e transformam professores da universidade, professores da escola e acadêmicos dos cursos de Licenciatura.

4.6 O ORGANIZAR QUE AUXILIOU COMPREENDER AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS

Nessa etapa da escrita, assumi o olhar de observadora implicada demarcando a singularidade de mais uma experiência vivida por mim: formadora de professores que desejou pesquisar, conhecer, analisar e tecer explicações científicas acerca dos grupos de estudos e pesquisas que integram professores da educação básica, professores universitários e acadêmicos na Universidade Federal do Pampa.

As escolhas que fiz para analisar e construir as explicações foram fragmentos que pulsam ao meu olhar, na ação de observar e, com ela, o objetivo de conhecer para construir as explicações, porque entendo que a ciência

[...] não se constitui nem se funda na referência a uma realidade independente que se possa controlar, mas na construção de um mundo de ações comensurável com nosso viver. As explicações científicas têm validade porque têm a ver com as coerências operacionais da experiência no suceder do viver do observador, e é por isso que a ciência tem poder. As explicações científicas são proposições gerativas apresentadas no contexto da satisfação do critério de validação das explicações científicas. O critério de validação das explicações científicas faz referência exclusivamente às coerências operacionais do observador na configuração de um espaço de ações no qual certas operações do observador no âmbito experiencial devem ser satisfeitas (MATURANA, 2009, p. 55).

Para compreender a complexidade das experiências narradas pelos coordenadores 1, 2, 3 e 4, encontrei sustentação no conceito de experiência discutido por Larrosa (2011).

A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de ‘princípio de subjetividade’. Ou, ainda, ‘princípio de reflexividade’. Ou, também, ‘princípio de transformação’. (LARROSA, 2011, p. 3 – grifos do autor).

A experiência é sempre subjetiva ao sujeito, que é capaz de deixar que algo lhe aconteça, “quer dizer, que algo passe a suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações, etc. Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto” (LARROSA, 2011, p. 3).

No instante em que passei a escutar e a ler o que narraram os coordenadores, encontrei a oportunidade de conhecer a experiência, seja na formação ou na transformação do sujeito da experiência, reconhecida na voz de quem narra.

Com as quatro narrativas em mãos, deixei fluir uma primeira leitura para conhecer os seus ditos. Nesse caminhar, e pautada nos objetivos desta investigação, lancei o meu olhar de observadora para as narrativas dos coordenadores olhando o que demarca a singularidade presente em cada grupo e o que os aproximam em relação as ações desenvolvidas e as intencionalidades pedagógicas que mapeiam essas ações, para que possam contribuir com a análise de espaços relacionados à formação de professores em grupos de estudos e pesquisas. Somente depois de fazer essa leitura, iniciei a marcar as aproximações, mediante as recursividades, ou seja, mostrando atividades que são recursivas enquanto ações, mas que estão sendo tratadas na singularidade que as constitui, por emergirem da experiência vivida e narrada.

Assim, as marcas das escolhas que fiz para problematizar e teorizar a escrita do capítulo seguinte delinearão o singular e o recursivo, não pela intencionalidade de construir um modelo de gestão de grupos de estudos e pesquisas, mas capturando, através das experiências narradas, elementos relacionados à formação de professores, para serem problematizados e refletidos, no intuito de construir explicações científicas que agregaram sentidos nas práticas acadêmicas voltadas para essa temática de estudo.

5 AS EXPERIÊNCIAS SINGULARES E RECURSIVAS NARRADAS PELOS COORDENADORES

A aceitação do outro é então o fundamento para que o ser observador ou autoconsciente possa aceitar-se plenamente a si mesmo. Só então se redescobre e pode se revelar o próprio ser em toda a imensa extensão dessa trama interdependente de relações que conforma nossa natureza existencial de seres sociais, já que, ao reconhecer nos outros a legitimidade de sua existência (mesmo quando não a achamos desejável em sua atual expressão), o indivíduo se encontrará livre também para aceitar legitimamente em si mesmo todas as dimensões que atualmente possam ocorrer em seu ser e que têm sua origem precisamente no todo social (MATURANA; VARELA, 2011).

Na ação de escrever esta tese, imersa no narrar da experiência contada pelo outro, encontrei-me na interação e no entendimento de práticas que remeteram à compreensão dos espaços e contextos que permeiam as formações de professores em grupos de estudos e pesquisas. Ao escutar as vozes dos coordenadores desses grupos, conheci a experiência vivida pelos mesmos, demarcada por características que emergiram desse narrar. Trata-se de possibilidades para pensar práticas universitárias entrelaçadas à formação de professores. Tais possibilidades estão inseridas nas histórias contadas pelos colaboradores, problematizadas a partir das temáticas que emergiram na pesquisa.

Assim, exponho o reconhecimento, a análise e a teorização da experiência narrada pelos coordenadores, bem como a que se refere essa experiência, no intuito de circundar os objetivos da tese. Apresento os narrados capturados no conversar, os quais remetem a experiências que me levaram à análise e à teorização. Caminho na, e pela, pesquisa, no sentido de encontrar com a experiência rememorada e contada pelo outro e com o conhecimento, que foi compartilhado no fluxo do viver.

Maturana e Varela (2011, p. 195), afirmam que “falamos em conhecimento toda vez que observamos uma conduta efetiva (ou adequada) num contexto assinalado - ou seja, num domínio que definimos com uma pergunta (explícita ou implícita), que formulamos como observadores.” Os autores apresentam dois aforismos para explicar o fenômeno do conhecer e, para este trabalho, o aforismo "Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer" (MATURANA; VARELA, 2011, p. 194), tem um significado especial porque conhecer é também dar vida a esta pesquisa e olhar para a vida a partir do que se tem, especificamente, para a vida docente e a formação de professores presente nos grupos de estudos e pesquisas.

O universo contado em cada narrativa, por estar no campo da experiência, é singular. Larrosa (2011) evidencia o princípio da singularidade presente na experiência através de alguns exemplos.

Se todos nós lemos um poema, o poema é, sem dúvida, o mesmo, porém a leitura em cada caso é diferente, singular para cada um. Por isso poderíamos dizer que todos lemos e não lemos o mesmo poema. É o mesmo desde o ponto de vista do texto mas é diferente desde o ponto de vista da leitura. (LARROSA, 2011, p.16)

Tudo aquilo que surpreendeu, e ao mesmo tempo transformou, está no campo da singularidade e da subjetividade. Ao mesmo tempo em que reconheci o lugar da experiência, suspendi, diante de seus corolários, toda e qualquer vontade de identificação, comparação e representação.

Por isso, pretendi, pela pesquisa, conhecer, problematizar e explicar como esses grupos trabalham as propostas de formação de professores, permeados por um linguajar e um emocionar que possibilitam que a experiência aconteça e que pluralizam esses acontecimentos nos sujeitos que estão ali. Entendi que o sujeito da experiência é também esse sujeito singular, que se abre, expõe e sensibiliza, que se abre à experiência desde sua própria singularidade. Não é nunca um sujeito genérico, ou um sujeito posicional. Portanto, a singularidade e a recursividade me permitiram analisar e problematizar as estratégias, demandas, intencionalidades e objetivos que cada grupo criou, no fluxo do viver, com os sujeitos nele envolvidos.

A singularidade e a recursividade que permeiam cada grupo, emergiram e nomearam os subtítulos para este capítulo, relacionados à aproximação dos grupos de estudos e pesquisas com as escolas das redes de ensino estadual e municipal, a cultura na formação de professores, a experiência das práticas de leitura e escrita, através da linguagem, e a legitimação do líder, do outro e das relações desse emocionar com o planejamento das atividades, nos grupos de estudos e pesquisas investigados.

5.1 A APROXIMAÇÃO DOS GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS COM AS ESCOLAS DA REDE DE ENSINO

A aproximação entre a Universidade e a Escola foi a primeira temática a pulsar, capturada na leitura dos narrados. Ao escolher os fragmentos do conversar com os colaboradores, intencionei compreender os seus significados e teorizá-los, em meio à sensibilidade e ao reconhecimento de que é possível um grupo de estudos e pesquisas manter-se ativo, como um espaço de formação de professores, com possibilidades para o acontecimento da experiência.

Nas vozes dos coordenadores, encontrei a experiência que retrata o elo construído entre a universidade e a escola, através da vivência no grupo de estudos e pesquisas. Ao conhecer os caminhos metodológicos propostos nesses espaços de formação, foi possível vislumbrar um sentimento de acolhimento e valorização da convivência entre os professores da universidade, professores da educação básica e acadêmicos, no sentido de disponibilidade para compartilhar conhecimentos no grupo e conversar sobre as leituras e os temas propostos em cada etapa. Esses encontros podem ser considerados como reencontros, que acontecem pela via da pesquisa e proliferam sentidos para a experiência enquanto acontecimento, na convivência e em meio às ações da docência universitária, dos estágios de docência e das aproximações espontâneas entre os professores das escolas e da universidade.

Os marcadores em negrito, imersos no fragmento de cada narrativa, são as evidências/marcas que escolhi para essa etapa da investigação, em que destaco a singularidade e a recursividade encontradas e discuto-as teoricamente. A seguir, apresento trechos narrados pelos coordenadores 1 e 2, 3 e 4 que tratam da aproximação entre a universidade e a escola, pela via dos grupos de estudos e pesquisas. Mostro o singular que constitui cada grupo, os modos que os aproximam da escola e as recursividades em torno dessa temática.

Então, veja como é que a gente chega nos professores, a gente chega, na verdade, porque os nossos objetos de pesquisa envolvem escola, né. A gente não tem objetos “duros”. Pelo menos nós, que estamos desde o começo, talvez, inclusive, outros colegas que chegaram depois, não tinham objetos que articulavam a escola. Os objetos eram mais teóricos ou de uma linguística mais cultural, vamos dizer assim, e chegaram na escola porque acabaram atuando em estágio e se envolveram também. Acho que o GELC teve um papel aí. Eu não vejo o GELC com a ênfase nessa relação dos professores com a escola, a ênfase de fato, quem constrói, quem está ali na liderança e construindo são os professores da universidade, e aí os professores da escola entram nessa relação, como eu te disse, que eu acho que é uma relação de rede mesmo. Há um professor que tem um interesse em estudar os temas que são trabalhados e que refletem nos planejamentos dos estagiários, um professor que tem o interesse num mestrado ou numa especialização. (...) a gente não consegue mais pensar sem os professores da escola, eles que entraram no grupo para estudos e formações, se inspiraram em fazer a especialização, agora uns mestrados outros já mestres. Porque são com os mestrados que a gente tem que pensar, são eles que estão construindo essas propostas no momento. Então, isso agora é orgânico, e o grupo ganha uma Identidade forte na pesquisa.

Coordenadora 1

Nossas perspectivas, agora, se voltam para o aprofundamento do envolvimento com as comunidades escolares em direção ao estudo das diferentes realidades socioambientais, agregando os materiais elaborados nestes anos, elaborando o mapa socioambiental a ser distribuído como material pedagógico aos professores e às professoras. Trabalho tanto mais rico quanto maior for nossa capacidade de aproximação com as instituições escolares. O trabalho, portanto, se encaminhou em direção às comunidades escolares, a partir do convite da 10ª CRE, e para o alargamento da visão sobre a região de Uruguaiana, para seus múltiplos aspectos, ou seja, ao mesmo tempo em que buscamos associar estudo de realidades com propostas pedagógicas, criamos oportunidades para estudantes se aventurarem em espaços, lugares, ritmos e ambientes não urbanizados, nas histórias esquecidas ou apagadas.

Coordenador 2

E a partir do momento que a gente teve o grupo cadastrado, as nossas produções começaram todas a serem voltadas para a pesquisa, esse estudo faz parte desse grupo, porque os alunos estavam produzindo bastante coisas, com base em todo trabalho realizado junto com os professores pelo Programa de Iniciação à Docência, e com isso outros professores da escola pediram para participar também assim como outros alunos que são da Licenciatura, mas não são bolsistas. Então, a gente conseguia discutir com eles nos encontros do grupo de pesquisa e depois eles realizavam as atividades(...) Foram aceitos cinco trabalhos, tanto com a participação de professores quanto dos acadêmicos, pelo grupo de pesquisa. É uma trama de oportunidades que antes os professores nem sabiam que existia por estarem em municípios que não tinham acesso a qualquer incentivo e conhecimento sobre produções científicas, vivência acadêmica e conhecimentos teóricos. Além da dinâmica de ir e participar dos congressos e encontros, que para eles é uma novidade profissional.

Coordenadora 3

Assim, eu me envolvi com o projeto, primeiro porque eu gosto do contato com as pessoas e eu tenho saudade do meu grupo de pesquisa, das pessoas que convivi na Universidade Estadual de São Paulo. Então, era uma forma da gente estar em contato novamente e fazer alguma coisa diferente, e uma das colegas, na tese dela investigou, focou num módulo desse curso de extensão lá na Unesp e o módulo era Categorias do Cotidiano pelo viés da tomada de decisão. Então era assim, eram problemas que eram propostos também pra professores lá, os professores se reuniam, acho que sábado à tarde e lá eles propunham alguns problemas que eles tinham que tomar algumas decisões, problemas que suscitavam discussão, bem livres e aí eles falavam, porque eram problemas diferentes do que estamos acostumados a propor. A partir dessas experiências, decidimos propor algo por esse viés aqui em Bagé, fazendo um convite e divulgando aos professores daqui. Como o projeto é interinstitucional, chamamos aqui de Polo Bagé.

Coordenadora 4

A aproximação entre os grupos e a escola está presente nas quatro narrativas, porém, cada grupo traceja aspectos singulares - relacionados às atividades propostas e aos modos de construir as relações, capturados pela experiência (LARROSA, 2011, 2015) advinda desses momentos de convivência. A experiência narrada pela reflexão deu voz aos Coordenadores, colaboradores da pesquisa. Contudo, ao olhar para a experiência contada, compreendi que o singular está no que “ultrapassa qualquer inteligibilidade, o que está sempre mais além de qualquer compreensão, o incompreensível” (LARROSA, 2011, p.18). Nesse sentido, não há generalizações da singularidade a partir da análise, e sim, a possibilidade de problematizar a formação de professores através do que emerge dessas narrativas, quando atravessadas pela experiência e pela singularidade. O singular é o que constitui cada grupo, num tempo e espaço único de estudo e pesquisa, promove o encontro entre os professores e os acadêmicos e com isso aproxima a universidade e a escola.

A Coordenadora 1 contou que o grupo se aproximou da escola porque os objetos de pesquisa envolveram a mesma, pela via dos estágios de docência que tramaram essa relação, integrando os docentes da universidade, os professores da escola e os acadêmicos. Esses laços também se estreitaram de um modo singular, através dos cursos de especialização e mestrado. Essas ofertas, que fazem parte dos cursos de licenciatura envolvidos no grupo também constituem essa rede, em que professores da escola e acadêmicos, uns agora mestres, outros mestrandos, conservam o grupo em atividade.

No grupo narrado pelo Coordenador 2, a aproximação entre a universidade e a escola se encaminhou através do convite que a Coordenadoria Regional de ensino fez à universidade, a fim de estabelecer uma parceria de trabalho, colaborar com a formação dos professores das escolas e com os estudantes dos cursos de licenciatura. As produções advindas desses trabalhos e estudos das realidades em que o grupo cartografa, lugares por onde passa, resultou num material pedagógico que foi distribuído para as escolas, formando outros grupos de trabalho e constituindo um fluxo que compõe essa rede de formação de professores.

A Coordenadora 3 contou que foi através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que o grupo se constituiu e integrou os demais professores das escolas e acadêmicos (não bolsistas) para as discussões e produções, assim como supervisões das atividades que eram planejadas durante os encontros do grupo. No caso do grupo narrado pela Coordenadora 4, foi pela via de uma pesquisa, desenvolvida em seu grupo anterior de estudos e pesquisas, que outras motivações surgiram, gerando um projeto interinstitucional, com a intencionalidade de dar continuidade ao estudo e proporcionar a outros professores, tanto

da universidade, quanto da escola, formações com momentos de discussão e atividades relacionadas à temática da referida pesquisa.

Ao capturar fragmentos de como a aproximação entre a escola e a universidade acontece, intencionei problematizar a singularidade “que se abre ao real como singular” (LARROSA, 2011, p.17), que suspende representações e generalizações e se apresenta apenas como algo que acontece ou aconteceu, proliferando possibilidades do encontro com a experiência na formação de professores. As práticas realizadas em cada grupo, que possibilitaram a aproximação entre a universidade e a escola, são propostas desvinculadas de qualquer antecipação ou técnica, ou seja, não há intenção de prescrever algo ou ensinar como os professores deverão aplicar determinadas técnicas em suas aulas.

Reconheci a abertura para o que está por vir, nos narrados dos coordenadores, dando espaço para o “não saber” (LARROSA, 2011, p.25), ao narrarem a experiência como algo que é possível quando reconhecemos o limite de nosso saber ou a finitude do que sabemos. Nessa perspectiva, as generalizações e representações deram lugar para a experiência acontecer “com o não poder- dizer, com o limite do que já sabemos dizer, do que já podemos dizer, com o limite de nossa linguagem, com a finitude do que dizemos. E com o não-poder-pensar, com o limite de nossas ideias, com a finitude de nosso pensamento” (LARROSA, 2011, p.25). Assim, e sob essas condições, a experiência poderá ser acontecimento, marcar, atravessar e tocar os sujeitos que estão abertos para tais transformações. As vozes dos coordenadores me auxiliaram na tarefa de analisar, conhecer, problematizar e construir bases que poderão fundamentar ações futuras na formação de professores, em grupos que se reúnem pela ação espontânea do encontro, grupos que possibilitam o conviver, o aprender e o transformar, no sentido da profissionalização, pelo trabalho colaborativo.

A partir dos excertos, é possível afirmar que são os professores da universidade, integrantes dos grupos, que alavancam as relações que se dão em rede e posteriormente, envolvem os demais. As pesquisas que envolvem a escola são frutos das escolhas teóricas dos professores universitários e dos acadêmicos, advindas, principalmente, dos temas de trabalhos de conclusões de cursos de graduação e de pós-graduação, dos escritos desenvolvidos no período de estágio de docência, de temáticas estudadas em grupos de pesquisas em que os professores universitários participaram anteriormente e através de projetos de ensino, pesquisa e extensão, que aproximam os acadêmicos e professores universitários das realidades escolares. Essas produções enlaçam-se às práticas da docência, imersas nas realidades das salas de aula,

e, com isso, aproximam professores universitários, acadêmicos e professores da educação básica, originando ações e relações profissionais.

Compreender essa rede, assim como o linguajar e o emocional que permeiam as relações, configurou um dos objetivos da pesquisa, outro objetivo foi afirmar que os grupos de estudos e pesquisas que se mantêm ativos e integram os professores e acadêmicos através de encontros espontâneos dão-se em rede de interações, sendo assim considerados um sistema social.

Para Maturana (2014, p. 238),

[...] cada vez que os membros de um conjunto de seres vivos constituem, com sua conduta, uma rede de interações que opera para eles como um meio no qual eles se realizam como seres vivos, e no qual eles, portanto, conservam sua organização e adaptação, e existem em uma co-deriva contingente com sua participação em tal rede de interações, temos um sistema social. (MATURANA, 2014, p. 238).

Em outros termos, o autor diz que os grupos são conjuntos humanos que incorporam a “conservação da vida de seus membros como parte de sua definição operatória como sistema”, o que os caracteriza como sistemas sociais (2014, p. 239). Analisando as narrativas dos coordenadores é possível identificar seus grupos como um sistema social porque conservam a vida e organização de seus integrantes há mais de um ano. A conservação também está relacionada aos encontros que ocorrem continuamente e ao empenho do líder e colaboradores em conservar a vida docente no grupo e o envolvimento de seus integrantes nas ações propostas, assim como intensificar esse envolvimento a cada etapa, como é narrado pelo Coordenador 2 ao afirmar que “nossas perspectivas, agora, se voltam para o aprofundamento do envolvimento com as comunidades escolares em direção ao estudo das diferentes realidades socioambientais, agregando os materiais elaborados nestes anos, elaborando o mapa socioambiental a ser distribuído como material pedagógico aos professores e às professoras”.

Esse excerto, o qual remete à mesma temática, reverbera que a aproximação entre a universidade e a escola é o que enriquece o trabalho de estudos e pesquisas desenvolvido no grupo.

Os excertos narrados pelos quatro coordenadores reafirmaram a importância de agregar os professores das escolas para, através das discussões que emergem nos encontros, compreender e produzir sentidos para as ações na docência e na profissionalização dos envolvidos. Essas relações, que acontecem em rede, emergiram recursivamente e se mostraram pelo emocional e pelo linguajar da colaboração. Os interesses e as intencionalidades pessoais e

profissionais entrecruzam-se pelas ações e temáticas que compõem os planejamentos dos grupos de estudos e pesquisas. Ao conhecer como essa rede se construiu, a compreendi entrelaçada por condutas que proliferam ações colaborativas, em que o querer estar presente no grupo potencializa as atividades demarcadas pela experiência de pesquisar, ensinar e compartilhar as descobertas e as novidades teóricas, para, assim, construir propostas de estudos e trabalhos que se remodelam no fluxo do viver e conviver nesses espaços de formação.

A colaboração entre os pares é definida por Costa (2008, p.175), como “laborar com”, “trabalhar com”, e no sentido dos trabalhos narrados pelos coordenadores e inseridos nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, colaborar é desenvolver atividades conjuntamente, com propósitos e objetivos pensados, preparados e refletidos para atingir determinados fins.

O sentido produzido pelas experiências contadas nas quatro narrativas, referente à relação do trabalho realizado em cada grupo e às relações com as pesquisas, geradas a partir desses encontros, está diretamente atrelado às práticas pautadas na colaboração. Os planos de trabalho são flexíveis, para dessa forma, acolherem as ideias e necessidades dos integrantes que vão se agregando aos grupos. Essas características se aproximam de práticas que envolvem o trabalho colaborativo, ao ser definido por um “plano de trabalho que não pode ser rígido e pré-definido completamente” (COSTA, 2008, p.175).

A reciprocidade e as parcerias de trabalho se enlaçam à colaboração e são reafirmadas quando o Coordenador 2 relata que “[...] O trabalho, portanto, se encaminhou em direção às comunidades escolares, a partir do convite da 10ª CRE, e para o alargamento da visão sobre a região de Uruguaiana, para seus múltiplos aspectos”. Ou seja, o fluxo de trabalho e colaboração acontece não somente pela extensão da Universidade para com a escola, mas na reciprocidade que mostra o acolhimento das demandas que vão surgindo, atendendo a convites e solicitações feitas pela Coordenadoria de Educação. Quando esse mesmo coordenador afirma que “ao mesmo tempo em que buscamos associar estudo de realidades com propostas pedagógicas, criamos oportunidades para estudantes se aventurarem em espaços, lugares, ritmos e ambientes não urbanizados”, mostra a intencionalidade que o grupo tem em colaborar com a formação dos estudantes para além dos estudos teóricos, mas na plenitude que envolve o contato com os espaços não urbanizados, com o ambiente, enfim, com a vida.

As ideias acerca da colaboração que afirmam que o “desenvolvimento do trabalho exige uma interação efetiva, um comprometimento na execução e um compartilhamento de decisões” (COSTA, 2008, p.175), também vêm ao encontro do narrado pela Coordenadora 3 que mostra o comprometimento das produções do grupo, voltadas para pesquisa, com bases nos estudos

realizados e nas atividades desenvolvidas nas escolas. A mesma conta que “produções começaram todas a serem voltadas para a pesquisa, e que esse estudo faz parte desse grupo (...), com isso outros professores da escola pediram para participar também, assim como alguns alunos que são da Licenciatura mas não são bolsistas”. Destaca ainda que “aí começaram as primeiras produções e estudos, para Escola de Inverno em Santa Maria, para o Encontro Gaúcho de Educação Matemática, para o evento da Universidade de Ijuí e para o Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE) (...)”.

De acordo com o narrado pela coordenadora 3, “É uma trama de oportunidades que antes os professores nem sabiam que existia por estarem em municípios que não tinham acesso a qualquer incentivo e conhecimento sobre produções científicas, vivência acadêmica e conhecimentos teóricos”. A narrativa indica que essas relações estão inseridas numa dinâmica que potencializa a formação dos professores da escola, dos acadêmicos e dos professores da universidade, pela experiência e a reflexão da experiência.

A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de nos voltarmos sobre nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão nebulosos e tênues quanto os nossos. (MATURANA; VARELA, 2011, p.67)

Nesses encontros, em que os sujeitos se reúnem na espontaneidade para conviver e dar voltas com o outro, há possibilidade da reflexão, e com isso, do “conhecer o seu próprio conhecer”, não a partir do conhecimento do outro, mas do encontro com o seu próprio conhecer.

Estar com o outro também é ressaltado pela Coordenadora 4, ao se referir ao gosto pelo conviver e estar em contato com as pessoas, das boas experiências vividas em seu grupo anterior de estudos e pesquisas. No projeto proposto atualmente, ela renovou a possibilidade do encontro, agora com outros professores, incluindo os professores da escola. O narrado dessa coordenadora contou que “a partir dessas experiências, decidimos propor algo por esse viés aqui em Bagé, fazendo um convite e divulgando aos professores daqui. Como o projeto é interinstitucional, chamamos aqui de Polo Bagé”. Esse fragmento do seu narrar me possibilitou compreender que as experiências vivenciadas em seu grupo anterior de pesquisa deixaram a abertura, do próprio sujeito, para outras experiências, que se enlaçaram através da convivência e da colaboração no grupo atual.

Nesse fluxo de novidades teóricas e práticas, que advém dos estudos e demandas que se apresentam no caminhar, surgem as atividades realizadas pelos professores em suas escolas, e

também na universidade, e com isso o aprender e o conhecer ganham sentidos, vivificados pela experiência que se dá na convivência dos grupos de estudos e pesquisas investigados.

5.2 A EXPERIÊNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DA LINGUAGEM NOS GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS

A recursividade, capturada nos excertos que serão mostrados a seguir, trata sobre os estudos e as produções de escrita nos quatro grupos investigados.

A escrita coletiva, que compõe a maior parte dessas produções é uma das ações que mostra o potencial de um trabalho colaborativo, na experiência que acontece pela linguagem. Percebi as ações dos coordenadores estavam permeadas pelo emocionar da autorresponsabilização em aprender, relacionado à formação inicial e contínua e pelas atividades de leitura e escrita, que acolhem, respeitam e colaboram no coletivo que esses grupos constituem. Abaixo, seguem alguns fragmentos em que foi possível capturar a experiência das leituras e produções escritas nos grupos como acontecimento.

O GELC é também dos mestrados, agora(...). Mas, agora, os professores da educação básica são os que estão em maior número. Então, no encontro que foi proposto para o grupo ano passado, foi uma roda integrada ao mestrado, ao Programa de Escolas Interculturais de Fronteira-PEIF, com os professores autores e o GELC promovendo. Foi um momento bem frutífero. A gente falou das produções, compartilhamos, ali, com os professores e, a partir dali, eles vieram para o primeiro encontro dos professores do mestrado em Letras com o GELC.

Coordenadora 1

(...) alguns desafios específicos que orientam nossas investigações como cartografar o município de Uruguaiana e suas fronteiras a partir da experiência de andar, ver e registrar, desenvolver a escrita a partir dos registros sistemáticos (observações e narrativas de jornada), oportunizar ao/a futuro/a professor/a experiências de pesquisa das realidades educacionais em que atuará, planejando sua intervenção, ampliando o campo de estágio e do próprio trabalho de conclusão do curso, propor às escolas envolvidas repensar projetos políticos pedagógicos, planos de estudo e regimentos em função dos estudos realizado e produzir pôsteres e demais trabalhos a serem apresentados e publicados em eventos e periódicos da área, além de textos e relatos distribuídos nos órgãos de imprensa e no site da universidade.

Coordenador 2

E aí começaram as primeiras produções e estudos, para Escola de Inverno em Santa Maria, para o Encontro Gaúcho de Educação Matemática, para o evento da Universidade de Ijuí, para o próprio Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão que acontece na UNIPAMPA, tudo como comunicação científica. Depois eles mandaram para jornada nacional na Universidade de Passo Fundo e para o Evento Nacional de Educação Matemática, na Unicsul, em São Paulo(...)

Coordenadora 3

(...)eu queria que fosse uma coisa assim: vamos nos reunir para estudar, sabe. A partir do que vocês quiserem, porque eu também sinto falta de estudo, de momento de discussão, de uma coisa leve sabe, que não seja “pra ontem”, uma coisa que aconteça assim naturalmente, que é tão bom quando a gente tem um tempo no grupo que possa escolher juntos “ah vamos estudar tal coisa? Vamos!” Mas sem a pressão para escrever um artigo amanhã. Eu quero estudar pelo prazer de estudar, pelo prazer de discutir, pelo prazer de crescer. Não que seja uma coisa imposta. Então por isso que eu também não gosto de impor nada, eu tenho uma dificuldade em ir e dizer o que tem e como deve fazer... então esse grupo foi bem legal por isso. E o artigo saiu, no tempo em que estávamos com os estudos e os encontros realizados, numa escrita conjunta, foi apresentado no ENEM e nos auxiliou a pensar outras coisas em torno do projeto.

Coordenadora 4

A experiência que advém das atividades de leitura, permeadas pela reflexão e discutidas de forma não verticalizada nos espaços de formação, se enlaçou à experiência da escrita que mostrou as transformações dessas aprendizagens na concretude das produções, publicadas em eventos científicos e periódicos.

A Coordenadora 1 contou sobre o encontro em que falaram das produções e compartilharam “com os professores e, a partir dali eles vieram para o primeiro encontro dos professores do mestrado em Letras com o GELC”, ou seja, a rede foi se reconfigurando, pelas relações construídas através dessas produções.

O Coordenador 2 propôs ao grupo “alguns desafios específicos que orientam” as “investigações, como cartografar o município de Uruguaiana e suas fronteiras a partir da experiência de andar, ver e registrar, desenvolver a escrita a partir dos registros sistemáticos (observações e narrativas de jornada), oportunizar ao/a futuro/a professor/a experiências de pesquisa das realidades educacionais em que atuará”.

As afirmações referentes às produções, a partir das leituras e escrita coletiva e colaborativa, também foram elucidadas pelas palavras das Coordenadoras 3 e 4 quando narraram, respectivamente que “aí começaram as primeiras produções e estudos” para diversos eventos, com aces e trabalhos apresentados em diferentes municípios e estados do Brasil (Coordenadora 3) e que “o artigo saiu, no tempo em que estávamos com os estudos e os encontros realizados, numa escrita conjunta, foi apresentado no ENEM e nos auxiliou a pensar outras coisas em torno do projeto”.

Tais excertos dão ênfase aos encontros como momentos que potencializaram, na experiência, a formação dos professores, enlaçada em práticas de leituras, discussões e escritas coletivas. Os excertos narrados pelos quatro coordenadores mostraram, recursivamente, que interesses de estudos são vários e cada um ganha o seu momento no grupo para explorar, compartilhar e refletir, sobre determinado assunto e autor, e que as realidades são agregadas aos temas a serem estudados, como uma aventura que possui um roteiro, porém, não fixado e planejado de modo técnico, mas com possibilidades de que a experiência da leitura e da escrita aconteça.

A experiência, ao contrário do experimento, não pode ser planejada de modo técnico. A atividade da leitura é as vezes experiência e as vezes não. Porque ainda que a atividade da leitura seja algo que fazemos regular e rotineiramente, a experiência da leitura é um acontecimento que tem lugar em raras ocasiões. E sabemos que o acontecimento escapa a ordem das causas e dos efeitos. A experiência da leitura, se é um acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito a partir de suas causas, só o que se pode fazer é cuidar de que se deem determinadas condições de possibilidades: só quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência (LARROSA, 2011, p.14).

Como afirma o autor, o acontecimento da experiência produz-se em certas condições de possibilidade, mas não se subordina ao possível. Os encontros narrados seguem o curso da pluralidade e da incerteza, são desprovidos da causalidade técnica, que reduz o espaço em que a experiência pode produzir-se como acontecimento. Para o autor: “[...] Isto é convertê-la em experimento, em uma parte definida e sequenciada de um método ou de um caminho seguro e assegurado para um modelo prescritivo de formação” (2011, p.14).

Os excertos também me fizeram compreender que o modelo prescritivo é rompido nos grupos investigados, porque as discussões teóricas geralmente são mediadas por um integrante do grupo e, com isso, a aproximação entre os pares e, conseqüentemente, entre a universidade e a escola acontece respeitando essas condições de possibilidades afirmadas por Larrosa (2015), que são confluentes com o texto, momento e sensibilidade, no sentido favorável para que cada integrante possa ser (ou não) lugar para o acontecimento da experiência.

A rede de interações que constituiu cada grupo, permeada de possibilidades para a transformação dos sujeitos, se mostrou relacionada diretamente à linguagem. Maturana e Varela (2011, p. 254 – grifos dos autores), afirmam que “[...] na rede de interações linguísticas na qual nos movemos, mantemos uma contínua recursão descritiva - que chamamos de ‘eu’ -, que nos permite conservar nossa coerência operacional linguística e nossa adaptação ao domínio da linguagem”. Ou seja, a rede de interações nos grupos acontece quando os sujeitos estão na linguagem, se transformando em meio às experiências que os atravessam, pelas reflexões. Ao olhar para os narrados dos quatro coordenadores, compreendi que o indivíduo conserva sua adaptação no grupo através do domínio de significados que esses encontros produzem, quando em seu domínio semântico, criado pelo próprio modo linguístico de operar (MATURANA; VARELA, 2011).

O sentido da linguagem nessa pesquisa é definido pela característica chave da mesma, quando os autores afirmam que é “a linguagem que modifica de maneira tão radical os domínios comportamentais humanos, possibilitando novos fenômenos, como a reflexão e a consciência. Essa característica é que a linguagem permite, a quem funciona nela, descrever a si mesmo e à sua circunstância” (MATURANA; VARELA, 2011, p.232). Compreendi que é na linguagem que está a abertura para a transformação, quando cada integrante, ao encontrar com o acontecimento da experiência de sua própria formação, tem a oportunidade de tecer suas interações recorrentes, ou seja, ter acesso ao seu modo próprio de aprender, conhecer, fazer reflexões e relacionar as ideias, associando essas ações à sua identidade.

Contudo, do ponto de vista biológico, defendido por Maturana (2009), se há linguagem, há espaço para a experiência acontecer e no caso dos grupos investigados, as experiências narradas pelos coordenadores evidenciaram essas possibilidades, na concretude das produções acadêmicas que tomaram forma pelas práticas de leitura e escrita coletiva.

5.3 A CULTURA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS

A intencionalidade de agregar as pessoas para conviver, conversar sobre as temáticas, estar no grupo sem a obrigatoriedade relacionada às convocações, mas pelo desejo espontâneo de estar, está afirmada pelos narrados de todos os coordenadores. Nas vozes dos colaboradores emergiram relações entre as atividades experienciadas nos grupos e a “cultura matrística” defendida por Maturana (2011).

As experiências contam sobre os espaços de formação inseridos num tempo que requer abrir possibilidades para conversar/dar voltas com os pares, na cultura da convivência que possibilita compartilhar saberes, de forma espontânea, não deixando de atender às demandas prescritas pela legislação e às necessidades apontadas pelos programas de formação, mas promovendo encontros permeados por sentidos, coletivos e individuais, para as práticas docentes desenvolvidas nas escolas e na UNIPAMPA, e para cada integrante envolvido com a educação, na singularidade que o constitui.

A partir das explicações de Maturana (2011) sobre cultura, cultura patriarcal e cultura matrística, demarco essa distinção, amparando-me nos referidos conceitos e construindo relações com as ações presentes nos espaços de formação de professores, os quais investiguei.

[...] uma cultura é uma rede fechada de conversações que constitui ou define uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de emoções e ações. Esta se realiza como uma configuração especial de entrelaçamento do atuar com o emocionar da gente que vive essa cultura. Desse modo, uma cultura é, constitutivamente, um sistema conservador fechado, que gera seus membros a medida que eles a realizam por meio de sua participação nas conversações que a constituem e definem. (MATURANA, 2011, p.33)

Partindo da definição sobre cultura, o autor explicita os conceitos de cultura patriarcal e cultura matrística e, com essas ideias, problematizo a convivência em grupos de formação. A primeira configura a “maneira de viver da cultura patriarcal europeia - a qual pertence grande parte da humanidade moderna”, está relacionada à valorização da autoridade, do poder, da

competição, do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade (MATURANA, 2011, p. 37).

Dos fragmentos narrados emergiu, em tom recursivo, a constituição de outra cultura na formação de professores, compreendida na perspectiva da Biologia do Conhecer como cultura matrística (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2011). Por isso, ao olhar para os grupos de estudos e pesquisas pela ótica da Biologia do Conhecer, foi possível compreender, através do fundamento do vivo, questões relacionadas à espontaneidade, comprometimento, responsabilidade e integração presentes entre os participantes. Essas características, que demarcam o linguajar e o emocional narrado pelos coordenadores, geram potencialidades para uma formação contínua, que acontece pela escolha espontânea de estar na convivência com o outro, para refletir, conversar, estudar e produzir conhecimentos. Um espaço de pertencimento saudável, como narram, provavelmente por ser constituído pela cultura fundada no amor.

A experiência emerge, de modo singular, em meio às ações contadas pelos coordenadores, no emocional e no linguajar que promoveu os encontros com os professores pela espontaneidade. O planejamento dos encontros, com as respectivas escolhas dos temas estudados, se mostrou como uma abertura para que os saberes se ressignificassem, em meio ao acolhimento do outro e não como uma imposição de estudos nos momentos de formação dos professores (TARDIF, 2008).

Os narrados proliferaram sentidos, desconstruíram modos de propor as formações de professores e mostraram outras possibilidades, em que estar na convivência para conhecer o próprio conhecer poderá acontecer na realidade do encontro espontâneo, pela conduta de auto responsabilização da própria formação.

*Um tema de estudo é proposto, que na verdade não está restrito a uma área, mas **um tema que acolhe outras áreas para o estudo**. Por exemplo, o currículo, ele interessa às diferentes áreas. **Então a gente parou de discutir talvez questões que fossem mais específicas e ampliou para esses temas, a fim de envolver outras áreas, ter mais colegas e alunos de outras licenciaturas discutindo no grupo e também acolher os professores das escolas. Na verdade o currículo sempre me interessou e a gente chegou no currículo por causa do nome do grupo, Linguagem e Currículo, então a gente partiu daí. (...) E o tema ele veio no momento em que nós recebemos pessoas novas no grupo. Então naquela época chegavam os professores novos, se interessaram(...), os próprios alunos da graduação precisavam discutir esse tema, e a identidade também né, que grupo é esse? Então a gente foi para essas leituras e se organizou de um modo até bem acadêmico mesmo. Ler e discutir era a proposta inicial. Ler e fazer a discussão, e eu lembro que o grupo foi se renovando também, além de entrarem pessoas, saíram pessoas. Mas começou a criar essa identidade, enquanto grupo, que chamava os professores e os acadêmicos para estudar um tema que interessava a diferentes áreas.***

Coordenadora 1

*As instituições escolares e acadêmicas, licenciandos/as e docentes estão construindo alternativas pedagógicas e curriculares adotando outras formas de ensino e aprendizagem (...). **Neste contexto, os cursos de Licenciatura também vêm produzindo dispositivos de formação que vão ao encontro da legislação e das necessidades educacionais. Nossa universidade é separada em dez unidades espalhadas pela metade sul do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. O bioma pampa abrange quatro países; isto também significa que transitamos em zonas fronteiriças com Uruguai, Argentina e próximos do Paraguai. A formação docente combina com estradas, caminhos e ruas, locais destinados a nos fazer chegar e convidam a partir. São feitos para serem percorridos, construídos para diminuir distâncias.***

Coordenador 2

Pensamos...Vamos reunir um grupo, vamos fazer algumas atividades. Então a gente em 2015 iniciou um trabalho assim, quando os professores tinham a “formação” deles, que é sempre no início do semestre, então essa formação era organizada pelo grupo de pesquisa com a participação deles. Então eles diziam (...) a ideia de trabalhar de tal forma, principalmente no ensino médio, com os seminários integrados, de trabalhar no ensino médio com a ideia de elaborar variações que seja da área e não só da disciplina em si, eles queriam conhecer como que a gente organizava as nossas escritas. Porque a gente organiza a nossa escrita tudo no Google Docs. Então vai lá, cada um tem sua pastinha, cada um coloca seus relatos, suas ideias e compartilha. Então os professores, eles queriam entender como que eles podiam usar essa ferramenta pra eles elaborarem as suas provas coletivas. Então, para mostrar o uso da ferramenta por exemplo, a gente trabalhou alguns entendimentos de interdisciplinaridade, principalmente em termos de matemática, porque ela é área e disciplina, então como que a gente relaciona esses conhecimentos da matemática com a física, com a química, com a biologia, e realizamos, agora não tenho bem certeza, mas acho que foram quatro encontros com esse sentido, com todos professores da escola que tínhamos o PIBID. Ou seja, o programa de iniciação à docência nos aproximou da escola, mas a proposta de estudos foi solicitada pelos demais, que participaram dos encontros pelo interesse de aprender juntos.

Coordenador 3

É, eu não sou do tipo que se sente à vontade de fazer formação com professores em que eu vou lá pra frente para falar o que eles tem que fazer e como que eles tem que fazer, porque nem eu Dionara, consigo superar vários desafios que eu tenho com os meus alunos, então eu não sou do tipo que me sinto à vontade de dizer “o caminho é esse”, sabe. Então, eu não consigo. Aí esse tipo de grupo a gente não tá dizendo “tu tens que fazer assim”, a gente está propondo discussões em que eles poderão falar, encontrar espaço para expressar o que precisam, o que querem estudar, como entendem determinado assunto. Na verdade esse projeto eu queria há muito tempo fazer, algo por esse caminho, se reunir para discutir, conversar sobre determinado assunto, ler, estudar, pensar e escutar o outro. Eu já tinha lançado uma vez uma proposta que foi com a outra colega, enviamos, mas a secretaria não aceitou por ser assim, sem convocar.

Coordenador 4

A Universidade Federal do Pampa é convidativa para ações integradas e pensadas no contexto não somente intelectual, mas geográfico, por ser uma instituição composta por dez *campi*, que se localizam na metade sul do estado do Rio Grande do Sul, próximos às realidades fronteiriças. Os grupos analisados voltam-se para acolher essas características, que constituem a cultura local, regional e, conseqüentemente, para pensar as suas atividades de forma intercultural com os professores. São grupos que transcendem os espaços acadêmicos, para além da pesquisa, abrem-se para as demandas do ensino e da extensão, de forma a interagir, continuamente, com as realidades e necessidades da escola básica. Diminuir as distâncias é um objetivo evidente nas intencionalidades pedagógicas dos coordenadores, compreendida nessa pesquisa como ação emergente na formação dos professores que habitam esses lugares.

Os grupos se constituem em domínios de ações de cooperação e compartilhamento, bem como, em coordenações de ações que implicam a aceitação do outro, com isso, surge a linguagem pois a mesma só pode surgir na cooperação. Essa cooperação constitui o humano e funda o social e em meio a essas relações está a conduta ou as ações de quem coordena o grupo. Para Maturana (2014, p.204) a conduta é

Qualquer operar ou mudança no operar de um organismo com relação a um meio ambiente, em qualquer domínio em que o observador distinga esse operar ou mudança de operar [...]. Ao mesmo tempo nós, seres humanos, vivemos qualquer espaço de conduta ou de ações como um espaço experiencial na linguagem ao nos movermos nele na recursão das coordenações de conduta (de ações) que o constituem, e a partir das quais o distinguimos.

Na pesquisa, a conduta dos coordenadores 1 e 2, 3 e 4 e seus colaboradores define esses sistemas como sistemas sociais, na recorrência de interações pela cooperação e pela linguagem. Esse aspecto é notável em suas narrativas e essencial na orientação de práticas que promovem a interação Universidade-Escola, produzindo condições para que os saberes (TARDIF, 2008), de ambas as instituições, sejam compartilhados num processo cooperativo e colaborativo, oportunizando reflexões e transformações que também estão relacionadas à cultura (MATURANA, 2011) e que me auxiliaram a compreendê-la nesse contexto da formação de professores que constitui os grupos investigados.

Tardif (2008) afirma que as condições favoráveis para que os saberes sejam compartilhados estão diretamente relacionadas com a formação que busca proporcionar um espaço-tempo de superação da rotinização das práticas e de reflexão sobre as ações cotidianas, ao mesmo tempo em que procura fazer emergir os saberes utilizados no cotidiano do trabalho

docente, relacionado ao currículo, às experiências e às disciplinas como fonte de reflexão e aprendizagem.

Nos narrados, a rotinização de propostas de formação, pela prescrição, mostrou-se em desconstrução quando os coordenadores se empenharam em propor outras formas de encontro e estudo aos professores e acadêmicos. Cada grupo mostrou uma dinâmica que abriu para a singular experiência, mas com ações narradas em tom recursivo, que enunciaram encontros planejados a partir de “um tema que acolhe outras áreas para o estudo” (Coordenadora1), em que a “formação docente combina com estradas, caminhos e ruas, locais destinados a nos fazer chegar e convidam a partir. São feitos para serem percorridos, construídos para diminuir distâncias” (Coordenador 2).

A narrativa da Coordenadora 3 expôs as experiências com a “formação” que foi feita/imposta para eles (professores), mas que narrada entre aspas, deixou em suspenso o sentido dessa formação e, diante da experiência vivida no grupo passou a ser o lugar de um trabalho integrado, com as ações organizadas “pelo grupo de pesquisa com a participação deles”, no caso, dos professores da escola, acolhendo e legitimando a voz e os interesses de estudos dos envolvidos. Essa conduta foi reafirmada pela Coordenadora 4, quando disse “eu não sou do tipo que se sente à vontade de fazer formação com professores, em que eu vou lá na frente para falar o que eles têm que fazer e como que eles têm que fazer, porque nem eu consigo superar vários desafios que eu tenho com os meus alunos, então eu não sou do tipo que me sinto à vontade de dizer: - o caminho é esse”. A voz, que desconstrói modos prescritivos de formação de professores, reconstrói e propõe no projeto desenvolvido no grupo de estudos de pesquisas “discussões em que eles (professores) poderão falar, encontrar espaço para expressar o que precisam, o que querem estudar, como entendem determinado assunto” (Coordenadora 4).

Os fragmentos são indicadores de que explorar a noção de saberes docentes é uma possibilidade de abrir espaço para a problematização da prática docente e proporcionar a superação da dicotomia acadêmica, teoria e prática, assim como possibilitar a aproximação entre os pesquisadores universitários e os professores da escola básica, numa cultura que acolhe, respeita e legitima o outro, na convivência desses grupos investigados. Essas ações vêm ao encontro da reavaliação da pesquisa universitária, na área da educação e da prática do ofício do professor, a partir de uma relação entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.

Desse modo, podemos dizer que os grupos de estudos e pesquisas são espaços permeados por olhares investigativos que aproximam os pesquisadores daquilo que Tardif (2008) denomina como as coisas simples e fundamentais da escola, que estão imersas nos

diversos saberes profissionais e situadas no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores. Para compreender as necessidades e sentidos que uma formação poderá produzir, é fundamental estar entre os professores, convivendo e conversando. O narrado da Coordenadora 4 elucidou essa afirmação, ao dizer “os professores, eles queriam entender como que eles podiam usar essa ferramenta para elaborar as suas provas coletivas. Então, para mostrar o uso da ferramenta *google docs*, por exemplo, a gente trabalhou alguns entendimentos de interdisciplinaridade (...)”, ou seja, no conversar foi possível conhecer como os professores trabalham e o que realmente é importante para os momentos de formação, enquanto suporte, conhecimento e transformação dos sujeitos e de suas práticas.

As experiências narradas pelos coordenadores 1 e 2, 3 e 4 indicam que as propostas de formações para professores, desenvolvidas nesses grupos, incluindo pesquisa e extensão, são avessas à abstração. Segundo Tardif (2008), a abstração é um dos perigos que cercam os investigadores ao optarem por temas relacionados à escola e à formação de professores por que vai ao encontro da prescrição, a qual indica o que os professores devem e como devem fazer. Ao contrário, na reflexão o pesquisador passa a ampliar as possibilidades interessando-se, percebendo, investigando e compreendendo como os professores fazem.

A investigação mostrou que os grupos aderem à linha da reflexão, compreendida como possibilidade de desencadear ações entre a escola e a universidade, pelo viés do acolhimento, integração, colaboração e atividades que visam compartilhar saberes, tendo o remodelamento e a inovação das práticas como dispositivos para produzir outros sentidos no ensino e construir formas de proliferar teorias e práticas para a educação contemporânea, potencializadas pelas ações de extensão e pesquisa que esses grupos desenvolvem.

Os grupos analisados conservam um modo de promover a formação de professores numa rede harmônica de relações, seguem a cultura avessa à prescrição e à abstração como parâmetro para os planejamentos e as propostas.

Ao traçar relações com a formação de professores, destaco as formações verticalizadas, que não abrem espaços para aceitar “os desacordos como situações legítimas, que constituem pontos de partida para uma ação combinada diante de um propósito comum”. Conforme as ideias do autor, na cultura patriarcal, “devemos convencer e corrigir uns aos outros. E somente toleramos o diferente confiando em que eventualmente poderemos levar o outro ao bom caminho - que é o nosso -, ou até que possamos eliminá-lo, sob a justificativa de que está equivocado.” (MATURANA, 2011, p. 39).

A cultura patriarcal é legitimada em muitas ações acadêmicas, assim como na conduta dos formadores, em que o conhecimento só poderá ser “transmitido” por quem é autorizado a proferi-lo, ou seja, há quem fale e quem escute, quem prescreva o que fazer e como fazer e quem faça, aos moldes pedagógicos pré-definidos.

Em nossa cultura patriarcal, repito, vivemos na desconfiança da autonomia dos outros. Apropriamo-nos o tempo todo do direito de decidir o que é ou não legítimo para eles, no contínuo propósito de controlar suas vidas. Em nossa cultura patriarcal, vivemos na hierarquia, que exige obediência. Afirmamos que uma coexistência ordenada requer autoridade e subordinação, superioridade e inferioridade, poder e debilidade ou submissão. E estamos sempre prontos para tratar todas as relações, humanas ou não, nesses termos (MATURANA, 2011, p. 32).

No tocante às realidades pertencentes aos grupos de estudos, narradas pelos coordenadores, há um contraponto referente à cultura patriarcal e, com isso, é possível afirmar que as condutas dos participantes e dos líderes transitam por outra cultura, definida por Maturana (2011), como cultura matrística. Essa afirmação advém da forma espontânea que os integrantes encontram-se, da flexibilidade dos planejamentos, que acolhem as ideias e as necessidades emergentes de estudos e pesquisas e da descentralização das ações de liderança, que são compartilhadas entre os colaboradores. As relações construídas nos grupos, se mostraram, pelos narrados dos coordenadores, como uma abertura para a contínua transformação na convivência, favorecendo o entendimento, a escuta e o acolhimento.

A cultura matrística é compreendida pela “ausência da dinâmica emocional da apropriação”, que demarca um viver e conviver sem competição, sem posses como elementos centrais da existência, respeitando as diferenças e acolhendo-as concomitantemente. A forma como viviam nossos antepassados é a base das explicações do autor para compreendermos a cultura matrística, ou seja, uma cultura não atravessada pelas relações de poder, mas pelas ações que enaltecem “o respeito mútuo”, a “não a negação suspensa da tolerância ou da competição oculta” e caracterizam-se pelo “modo cotidiano de coexistência, nas múltiplas tarefas envolvidas na vida da comunidade”, garantindo, dessa forma, que a vida mantenha-se inserida “numa rede harmônica de relações”(MATURANA, 2011, p. 35).

Os grupos de estudos e pesquisas analisados abrem espaços para as ações de colaboração pelas vias do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma a acolher, integrar, compartilhar e produzir outros conhecimentos científicos, na experiência, que é singular, e no coletivo dessa convivência. Compreender o emocionar que pauta as relações em rede, que transitam pela cultura matrística, remete-nos a pensar outras formas de propor encontros de formação de

professores, em que o viver e o conhecer entrelaçam-se e transformam os integrantes na convivência. Esse emocional promove os encontros dos grupos de estudos e pesquisas em “ocasiões especiais”, com possibilidades do acontecimento da experiência, perpassando as rotinas rígidas de formações de professores, presentes na atualidade, e proporcionando que “as conversações de tal rede sejam de participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e co-inspiração” (MATURANA, 2011, p. 36).

A abertura para a reestruturação e para o fluxo de interesses de estudos e atividades pedagógicas advindas dos integrantes do grupo, narrada pelos coordenadores, mostrou que eles acolhem, legitimam e reconfiguram-se continuamente nas ações do grupo, criando, assim, uma identidade que constitui os professores pela formação não imposta, mas compartilhada no sentido de dialogar e refletir em comunidade.

A legitimação do outro e o acolhimento constituíram o elo entre a universidade e a escola e derivam da legitimação e do comprometimento de quem lidera, ou seja, da pessoa do coordenador e dos seus respectivos colaboradores. No caminhar, os integrantes dos grupos desenvolvem-se como membros de uma cultura, que cresce numa rede de conversação, em contínua transformação consensual de condutas e, por que não, de condutas docentes.

5.4 A LEGITIMAÇÃO DO LÍDER, DO OUTRO E AS RELAÇÕES DESSE EMOCIONAR COM O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES NO GRUPO

Compreender como acontece a legitimação da liderança desses grupos, a legitimação do outro e as relações disso tudo com o planejamento foi o objetivo que orientou essa etapa da análise e discussão das narrativas.

Conhecer o processo de gestão de cada grupo possibilitou percorrer o objetivo de compreender o linguajar presente nesses espaços de formação, que mobiliza os seus integrantes a estarem espontaneamente na convivência para conversar e aprender. Os fragmentos abaixo, contam sobre as experiências que traduzem o respeito e o acolhimento do outro, como legítimo outro, na convivência e me possibilitaram, nessa pesquisa, problematizar os modos de ser e estar com o outro nas práticas de leitura, escrita, docência, na escola e na universidade.

Querendo ou não, a forma como o líder, bom, as outras funções que ele tem e o tempo de dedicação que ele vai ter ao grupo, isso vai influenciar também nesse desenho, né. O que a gente vai fazer no grupo, então, fomos conversando sobre como a gente ia organizar, e, na verdade, eu tinha um edital do PROEXT – MEC, que eu tinha que dar conta, né, e, aí, a gente tinha também recursos, eu pensei, vamos ver o que a gente pode fazer para articular com o GELC, então, aí, a gente começou a fazer ações articuladas, com leituras direcionadas para o entendimento da escola nesses tempos. Eu acredito que tem uma rotatividade na liderança que é muito saudável. O GELC é um grupo, embora tenha as pessoas chaves, talvez eu seja a pessoa que lá esteve, criou, concebeu a ideia junto com a vice-líder, mas outras colegas adotaram também essa ideia né. Então também tem essa questão, relacionada essas pessoas que estão sempre e continuamente envolvidas e acho que essa rotatividade então é interessante, porque o grupo não é de um professor, é de um grupo mesmo. Então acho que se ele vai se sustentar, vai ser por esse grupo.

Coordenadora 1

Buscamos oportunizar o contato, o conhecimento e a reflexão acerca das formas de habitar e viver a cidade, utilizando a caminhada, a corrida e a pedalada. A cidade vem constituindo o universo subjetivo dos/as estudantes e professores, permitindo fazer a articulação entre o global e o local, entre a educação básica e os cursos de licenciatura, entre o corpo e o ambiente. Acreditamos que nesse contato com diferentes contextos e ambientes, os/as professores e estudantes poderão visualizar mais atentamente os elementos culturais que sustentam uma possível identidade regional. Além do estudo das comunidades escolares, lugares e ambiência, propomos o desafio de relacionar o conhecimento local regionalizado com o macropolítico. Se o trabalho é tão importante a ponto de figurar no primeiro artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, lei que rege a educação deste país; igual espaço deveria se abrir para o lazer, para o prazer de degustar o tempo, os lugares e os ambientes, para os saberes do corpo, para a arte. Sem estes saberes, sem o conhecimento e a aprendizagem do prazer, a vida perde sabor – nos referimos à qualidade de vida.

Coordenador 2

(...) então em alguns momentos a gente buscava preservar o máximo ter os professores na universidade e o grupo sempre aberto para os que desejassem participar. Ah, a gente falou em tal livro, corre lá na biblioteca da universidade e traz o livro, vamos olhar para o livro, ver, porque a partir daí surgiu assim, dos professores terem a própria atitude “ah eu vou ler esse livro ou artigo então”, “ah esse aqui eu vou falar no próximo”, porque antes era muito a gente que tecia o fio condutor dos encontros, vamos ir, ler isso e agora a gente vai fazer isso, muito direcionado. E daí a gente teve repensar esse planejamento pois desse modo o professor seguia indo para nos assistir e mais... em função dos espaços restritos na Universidade, acabamos indo pra escola, porque aí na escola a gente tem um espaço para o grupo se encontrar, reservado. Então, nós somos acolhidos na escola, os professores têm a referência do estudo no espaço de pertencimento de trabalho deles e nós temos a aproximação com a escola, também fisicamente pois vamos lá, conversamos, estudamos, compreendemos como eles se organizam e os professores estão mais ativos nos estudos e nas sugestões de leitura.

Coordenadora 3

(...)se a gente teve êxito né, com as atividades, a gente entendeu que sim, porque em vários momentos elas falaram assim “a, olha só, a gente quer que os alunos interpretem, mas a gente nem tá, a gente querendo fazer um monte de contas sem nem ler direito a questão”. Então em vários momentos elas estavam se colocando no lugar do aluno(...). Alguns problemas também que a gente propôs, que não tinham uma solução, que nem dava para fazer, sabe, porque a gente queria provocar era a discussão, ver o que elas iam falar a partir daquilo, e aí a gente viu que elas ficaram assim... “Poxa! Mas isso aqui? Isso aqui não dá.”, uma falou assim “isso aqui é uma coisa pra maluco”, entendeu? Então surgiram essas coisas que também o aluno fala em sala de aula. E lá elas estavam falando da mesma forma e aí elas se perceberam falando isso. Isso foi bem legal, pois nesse momento, como o grupo era pequeno, foi possível conversar, discutir as questões e abrir para a discussão da teoria que estava embasando os encontros. Para nós foi um momento também de reflexão, pesquisa e estudo e para as professoras da escola foi uma novidade, a partir das dúvidas que são apresentadas geralmente pelos alunos, que estão todo dia na sala de aula, mas não são percebidas dessa forma por serem naturalizadas pelos professores, desde a educação básica até a graduação. são reconhecidas como

Coordenadora 4

Ao legitimar-se como líder do grupo, os coordenadores passam a legitimar os seus pares, mobilizando-os e integrando-os, assim como, integram os acadêmicos e professores da educação básica, desde os cursos de graduação, especialização e mestrado. Com isso, a identidade de cada grupo vai se constituindo pelo acolhimento, respeito e diálogo.

O “desenho”, narrado pela Coordenadora 1, foi compreendido nessa pesquisa, como a história do grupo, que completou cinco anos, com atividades contínuas de estudos e produções. Os planejamentos, que acontecem de forma integrada e compartilhada entre os pares, mostram que o grupo não é de um professor, mas do coletivo que sustenta as ações. A rotatividade na liderança é outro ponto considerado saudável pela coordenadora, isso quer dizer que existe uma cultura que preza pelo trabalho de colaboração e acolhimento do outro, assim como de suas ideias e decisões perante o andamento dos encontros e das atividades desenvolvidas.

Nas palavras do Coordenador 2, foi possível compreender a legitimação do outro a partir da experiência que é contada por ele como “o conhecimento e a aprendizagem do prazer”, que entrelaça a formação à qualidade de vida dos professores. Ao legitimar-se como alguém que utiliza a caminhada, a corrida e a pedalada para irrigar os tecidos e, com isso, perceber-se parte da natureza, o coordenador legitima os demais integrantes. O narrado que contou sobre a experiência vivida na reflexão, e através da relação corpo/ambiente/cultura, oportunizou compreender esse grupo como um espaço de convivência em que as formações de professores entrelaçam-se ao lazer e ao prazer de degustar o tempo, os lugares e os ambientes para os saberes do corpo e para a arte.

A Coordenadora 3 trouxe as experiências em que o professor da escola se reconheceu pertença ao grupo e responsável pela sua formação e profissionalização. No fragmento, ela expressou: “Ah, a gente falou em tal livro, corre lá na biblioteca da universidade e traz o livro, vamos olhar para o livro, ver, porque a partir daí surgiu assim, dos professores terem a própria atitude: -ah eu vou ler esse livro ou artigo então.”. Ao convidar o professor da escola para conhecer os espaços da universidade, ir até a biblioteca, pegar o livro, olhar, decidir pelo estudo e pela própria mediação desse estudo no grupo, a coordenadora mostrou uma conduta de acolhimento e legitimação, pela abertura do encontro e convivência com o outro através do diálogo, em que ambos buscaram sustentação para suas ações na docência, sejam escolares ou acadêmicas, numa relação de parceria e comprometimento.

O narrado que contou sobre a direção do trabalho, que mudou, mostra os professores da escola legitimando-se como docentes, liderando e conduzindo os encontros. A coordenadora afirmou ainda que nessa etapa, encontrou espaço para desenvolver a formação de professores

de outra maneira, transformando a dinâmica do encontro e do estudo, “porque antes era muito a gente que tecia o fio condutor dos encontros, vamos ir, ler isso e agora a gente vai fazer isso, muito direcionado. E daí a gente teve que repensar esse planejamento, pois desse modo o professor seguia indo para nos assistir”. O espaço físico é outro aspecto que pulsou nessas relações de legitimação quando ela narra que decidiram reunir o grupo na escola, como uma forma de melhor se organizar. “Então, nós somos acolhidos na escola, os professores têm a referência do estudo no espaço de pertencimento de trabalho deles e nós temos a aproximação com a escola, também fisicamente pois vamos lá, conversamos, estudamos, compreendemos como eles se organizam (...)”.

O fragmento extraído da quarta narrativa reafirmou a legitimação do outro no grupo de estudos e pesquisas e mostrou algo mais: a legitimação do aluno, acadêmico ou mesmo o estudante da escola, pelos professores. A dúvida, que foi narrada pela Coordenadora 4, surgiu por parte das professoras ao serem desafiadas nos encontros de formação, por algo que soou estranho ao seu conhecimento. Por alguns instantes, as mesmas puderam se perceber no lugar do aluno, que expressa tais estranhamentos na sala de aula diariamente, ao contar que “(...) em vários momentos as professoras falaram assim: olha só, a gente quer que os alunos interpretem, mas a gente nem tá, a gente querendo fazer um monte de contas sem nem ler direito a questão. Então em vários momentos elas estavam se colocando no lugar do aluno (...)”. Diante dos problemas que foram propostos no grupo, e que não tinham solução, as professoras falaram: “Poxa! Mas isso aqui? Isso aqui não dá.”, uma falou: “isso aqui é uma coisa pra maluco”, entendeu? Então surgiram essas coisas que também o aluno fala em sala de aula. E lá elas estavam falando da mesma forma e aí elas se perceberam falando isso”.

Esse momento abriu espaço para a discussão de procurar compreender o outro, no caso, os alunos, quando fazem esses comentários em sala de aula a partir daquilo que lhe é estranho, mas, em contraponto, naturalizado pelos professores por não legitimarem o outro (aluno) na convivência. Ela ainda complementou “isso foi bem legal, pois nesse momento, como o grupo era pequeno, foi possível conversar, discutir as questões e abrir para a discussão da teoria que estava embasando os encontros. Para nós foi um momento também de reflexão e para as professoras da escola foi uma novidade” (Coordenadora 4).

A legitimação, fundamentada em Maturana (2011), é estruturada pela coexistência social, que é o amor. Essa emoção que funda o social é defendida pelo autor para além do significado afetivo que o termo sustenta, mas como “a emoção que constitui o domínio de ações

em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2009, p.22).

Os modos de formação, trazidos pela pesquisa, são baseados na convivência, em interações recorrentes entre os coordenadores e os professores colaboradores, que conversam e planejam nesses espaços de relações e transformações contínuas. A partir dessas transformações, vividas nos grupos de estudos e pesquisas, professores e futuros professores poderão experimentar outros modos de docência em suas salas de aulas, ampliando as possibilidades para estar na linguagem.

A compreensão do significado de linguagem, pelas ideias de Maturana (2009), evidencia que nos grupos de formação há o reconhecimento desse significado, por se configurarem espaços de relações que se transformam.

A linguagem como fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas. Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar (MATURANA, 2009, p.27).

No narrar dos coordenadores que contam as histórias que envolvem coordenações consensuais de condutas, a presença dos líderes e seus colaboradores, assim como dos acadêmicos, é marcada pela ausência da competição e pelo controle das ações que mobilizam os encontros.

Nesse caso, há espaço para a convivência pautada no fundamento da socialização, que se desenvolve na linguagem e possibilita “o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência”, gerando “confiança e aceitação”, das ideias, planejamentos, intencionalidades e ações, enfim, aceitação do outro como legítimo outro na convivência (MATURANA, 2011, p.45).

No caminhar, os encontros são remodelados e planejados, através do diálogo, com abertura para acolher outros projetos que integram parcerias entre a universidade e a escola da rede básica de ensino e agregam objetivos de estudos, com propósitos comuns de formação. Posso afirmar, que são essas ações dos grupos que sustentam um viver em conversações e que mantêm o entrelaçamento entre o linguajar e o emocionar. Esse entrelaçar promove uma linhagem definida por Maturana (2011, p.104) como “uma linhagem humana”. Portanto, sustentar uma convivência harmônica nas relações que constituem os espaços de formação de

professores prolifera sentidos e abre possibilidades para a conservação desse “modo humano de viver”, defendido pelo autor (2011, p.105).

Olhar a formação de professores por essa perspectiva poderá ampliar as nossas propostas de estudos e formações, não no intuito de criar outros modelos para a formação de professores e/ou para gestão dos grupos de estudos e pesquisas, mas de pensar e questionar os moldes tradicionais, convocatórios e prescritivos que reúnem os professores para as formações, que são propostas, muitas vezes, sem sentido e acontecem avessas à possibilidade da experiência para quem está envolvido no processo. Esse é um desafio que requer compreender a coerência entre o vivo e as ações humanas, no entendimento que essa deve-se “à nossa origem evolutiva”, em que “nós, seres humanos, somos animais - animais dependentes do amor, que adoecem ao ser privados dele em qualquer idade” (MATURANA, 2011, p. 105).

Nas vozes dos coordenadores, também foi possível constatar um empecilho que permeia as ações de gestão do grupo, inserido numa liderança descentralizada e aberta às relações de reciprocidade e colaboração, desvinculadas de relações de poder e expostas à experiências, que remetem também à ausência de fundações (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003). Quando eles se dispõem a acompanhar seus grupos, em que o planejamento é feito em conjunto e reorganizado no caminhar dos estudos e pesquisas, estão se propondo também a transitar por uma ausência de certezas, deslocadas de um planejamento com ações prescritivas e dominantes, característico de uma cultura acadêmica e patriarcal, fundada nas verdades absolutas. Reconheço, na pessoa do líder, o sujeito da experiência, que, pelas palavras de Larrosa,

[...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (2015, p. 26).

Para estarem na experiência, os coordenadores deixam-se abordar pelo que os interpela e, nesse caminhar, expõem-se, aceitam-se, transformam-se por tais experiências. O sujeito da experiência não permanece “seguro de si mesmo; não é um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera” (LARROSA, 2015, p.28).

Coordenar um grupo de estudos e pesquisas, nessa cultura, é se reconhecer numa travessia indeterminada pelas certezas, mas que possibilita a busca pela oportunidade. Os

caminhos escolhidos podem ser reconhecidos como “caminhos do padecimento”, defendido por Larrosa (2015) como aquele que abre espaço para a experiência. Ele é compreendido como o caminho mais difícil, pois requer deixar em suspenso os alicerces que estruturam as formas de pensar e agir. Com isso, o grupo encontra a oportunidade de conhecer e experimentar outras formas de estudo, planejamento e convivência nos espaços de formação de professores, pela reflexão e ação, que os modula e transforma no caminhar. Essas ações remetem ao entendimento de que não há base sólida para transitar na docência e na formação de professores e, compreendê-las dessa forma, é aceitá-las no movimento, “na circularidade fundamental que constitui a própria vida” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p.281).

A definição dos temas de estudos faz parte do planejamento das ações no grupo e também da intencionalidade de cada coordenador, porém, não há rigidez nesses roteiros, mas abertura para as ideias, os planejamentos e as necessidades, que se entrecruzam durante os encontros. Os temas transitam desde a especificidade dos estudos que envolvem temáticas relacionadas ao currículo, até os tópicos mais amplos, inseridos no fluxo da convivência, de modo a acolher as demais licenciaturas no grupo. Assim, os grupos demonstram uma disponibilidade teórica para as escolhas de temas a serem estudados e discutidos, que produzam sentido para o coletivo.

As narrativas mostraram que os grupos vão se reconfigurando, sob o olhar atento da liderança que acompanha o andamento dos encontros, o contexto da universidade e das escolas bem como os acontecimentos relacionados à aproximação de outros professores, com as suas pesquisas, interesses individuais e coletivos. A ação contínua de planejamento das ações ocorre na, e pela, experiência refletida, que é continuamente reformulada e transformada numa outra proposta a ser vivida, num movimento de abertura para o acolhimento e a legitimação de quem chega ao grupo. Nesse enlace, as relações entre a liderança e os demais integrantes são envoltas pelo comprometimento e tramam-se com as ações de planejamento, constituindo a identidade desses grupos, como espaços que potencializam a formação de professores. O emocionar que define a ação, e também a transforma, na convivência com o outro, é o balizador dos encontros recorrentes do grupo. O emocionar do respeito pelo outro legitima um grupo que respeita e aceita que não existe apenas uma forma de pensar, ser e agir, enquanto que um grupo que só aceite a sua verdade não abre espaço para a experiência e emoção de estar com o outro, aprendendo a partir das perturbações geradas pelo coletivo.

Pelo narrar, foi possível observar que os grupos se reinventam e se renovam a partir das demandas existentes em cada etapa, desse modo, há reconfigurações nos planejamentos, para,

assim, possibilitar outras experiências, que, atualmente, são vividas não somente no contexto de graduação, mas pelas ações da pós-graduação. As narrativas que capturei pela pesquisa dão voltas no tempo, nas memórias, nas marcas e enlaçam experiências que transcendem a recorrência apresentada, demarcando, com isso, singularidades presentes em cada grupo.

No capítulo seguinte, apresento fragmentos que mostram o “irrepetível” (Larrosa, 2011), o “estranhamento e o descentramento” (Oliveira, 2011, 2012a, 2012b), em ações que, nesta pesquisa, aproximam-se do objetivo de conhecer outras formas de integrar, em espaços de formação, os professores da universidade, os professores da educação básica e os acadêmicos.

6 O IRREPETÍVEL PRESENTE NOS GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS

Do ponto de vista da experiência, anunciada por Larrosa (2011), compreendo que é necessário pensar no que as leituras das narrativas puderam me ajudar a dizer, a falar por mim, diante do irrepetível. O princípio da singularidade também é definido por Larrosa (2011, p.16) como princípio da irrepetibilidade, e esse conceito me auxiliou a capturar o irrepetível nas narrativas. O autor explica que se “um experimento tem que ser repetível, é dizer que, tem que significar o mesmo em cada uma de suas ocorrências, uma experiência é, por definição, irrepetível”. Reconheci a experiência como abertura para a liberdade de sentir, formar e transformar. Larrosa (2011, p.2) trata a experiência “quase como categoria existencial, como modo de estar no mundo, de habitar o mundo”. Os espaços que constituem esses grupos não acolhem classificações ou representações na pesquisa, mas possibilidades de transformações no entrecruzamento das relações possíveis de serem traçadas, entre as ideias, as ações e o próprio pensamento. São espaços em que os sujeitos que estão neles sentem por eles mesmos o que ainda não sentiram e, com isso, formam e transformam a própria sensibilidade.

Ao reconhecer cada narrativa, em sua singularidade, destaco a seguir os excertos que mostram ações peculiares e inovadoras ao meu olhar de observadora. Nessa etapa da análise, os fragmentos escolhidos não demarcam aproximações pela recorrência de temas, mas retratam ações inusitadas, que me surpreenderam na experiência contada pelos coordenadores. Entendi a irrepetibilidade, capturada nos ditos e escritos dos coordenadores, como oportunidade para pensar outros modos de propor a formação de professores em grupos de estudos e pesquisas. Em uma narrativa da coordenadora 4 o irrepetível se mostra pelo “estranhamento” e o “descentramento”, que ao interceptarem a experiência, me possibilitaram conhecer e escrever explicações sobre a experiência relatada pelos colaboradores.

Durante a pesquisa, o singular aliou-se ao sensível, remetendo à experiência vivida nos espaços constituídos pelos grupos de estudos e pesquisas. Uma ação também vivificada pela minha caminhada como pesquisadora, com abertura para a transformação, pelo pensamento e escrita sobre a formação de professores.

As ações que considerei irrepetíveis contam sobre a experiência vivência na trama das relações entre pesquisadores, em formações que envolvem os integrantes dos grupos numa convivência em que o conhecimento é compartilhado e voltado para as reflexões em torno das realidades escolares.

Então, a gente tem se encontrado mensalmente, e, na verdade, a gente começou o ano, eu fiz um plano de trabalho que eu posso compartilhar contigo também, em que os mestrandos apresentam o que eles estão desenvolvendo nas escolas e os ex-orientandos acompanham as pesquisas atuais e podem, assim, pensar, fazer relações, reflexões com as pesquisas que desenvolveram, conectando essas experiências com os estudos propostos e as realidades de suas escolas, então, é uma outra fase. É uma oxigenação também do trabalho, da pesquisa para os que já encerraram.

Coordenadora 1

A irrigação, oportunizada aos tecidos de nossos órgãos, estimulada pela atividade aeróbica de baixo e médio impacto (caminhar/pedalar), nutre o organismo ao mesmo tempo em que fortalece o sistema cardiopulmonar; mas em nossas aprendizagens em espaço aberto a aventura também nos acompanha. Aprendemos a superar limites em grupo, desenvolvendo a segurança individual a partir da solidariedade coletiva em esportes como o rafting; equilíbrio, força e calma no rappel; na escalada, o silêncio do corpo, a meditação nos templos budistas da cidade de Três Coroas no RS.

Coordenador 2

(...) aí foi um primeiro momento de conquista, vamos dizer, na nossa área lá, então a gente foi o primeiro grupo do curso, que mesmo não tendo doutores da área tinham um grupo já aceito, certificado pela instituição. E a partir do momento que a gente teve o grupo cadastrado e aceito, as nossas produções começaram todas a serem voltadas para a pesquisa, esse estudo faz parte desse grupo, porque os alunos e os professores estavam produzindo bastante coisa. Começamos a ver as respostas de um trabalho que iniciou por questões elementares, como por exemplo o que é um grupo de pesquisas, o que nos interessa desenvolver e com o tempo passamos a ver aquele alunou ou o professor que pela primeira vez estava tendo experiência com a pesquisa, que até então não tinha nenhum acesso pela carência da pesquisa no próprio município, participando de escritas e apresentações em eventos.

Coordenador 3

Então, surgiu essa ideia de falar sobre estranhamento, que é quando tute depara com uma situação em que é estranho para o mundo real. Ao falar sobre determinado assunto, o professor trata com naturalidade as compreensões em torno do mesmo e não é assim. Mas como impactar o professor, de modo que ele estranhe determinado assunto? Para que o professor entenda o aluno, do que o outro está falando, nesse estranhamento que acontece todos os dias na sala de aula. Muitas vezes na sala de aula, com a matemática que a gente apresenta, os alunos também têm esse estranhamento, entendeu. Aí, nós propusemos nos encontros questões que causaram esse estranhamento... eles, os professores, se sensibilizaram... Quando eles percebem que isso pode acontecer e se imaginam no lugar do aluno, como que o aluno está pensando, isso é fazer o descentramento. É assim: o aluno parou, não conseguiu avançar, e aí o professor se coloca na posição do aluno, para conversar e procurar entender como que ele está pensando... como possibilidade de fazer esse descentramento e ter mais condições de avançar no ensino, na sala de aula, junto com o aluno. Criar um espaço comunicativo com o aluno, para que os modos de produção de significados e entendimentos acerca dos conteúdos sejam compartilhados. Porque como as coisas estão naturalizadas pra gente como professor as vezes a gente não entende como que o aluno está pensando, o porque ele não está entendendo determinado assunto como eu entendo... que para mim já é “natural”. E aí disso tudo surgiu a ideia de propor a esses grupos de trabalho essas questões seguidas de discussões e teorizações sobre o tema. Decidimos chama-los em diferentes cidades e estados para avançar e dar continuidade na pesquisa, que a colega havia iniciado.

Coordenadora 4

A narrativa da coordenadora 1 expõe a dimensão que o grupo tomou, possibilitando que outras dinâmicas fossem inseridas, assim como, a modificação na periodicidade dos encontros, que, no momento, estão ocorrendo esporadicamente. Foi possível ver outras redes se formando no grupo, com foco nas pesquisas compartilhadas entre os professores. A conduta pautada na colaboração, que mobiliza e integra os professores e acadêmicos no grupo, é externada na experiência narrada e compreendida, nessa análise, como um conjunto de ações que vêm ao encontro da legitimação na docência, que constitui um emoção que mantém o grupo em atividade.

Ao fazer relações, reflexões, com as pesquisas que desenvolveram, e conectar essas experiências com os estudos propostos e as realidades de suas escolas, percebi que todos

subjetivam modos de ser e agir, nos momentos de formações, pela reflexão e discussão entre os pares.

O coordenador 2 narra momentos de formação no grupo envolvendo atividades físicas, como modo de subjetivação do sujeito, em ações que acontecem no coletivo, em que o irrepetível está presente. Dificilmente encontraremos grupos de estudos que fazem esse tipo de atividades, envolvendo seus integrantes, como ação de formação docente.

O excerto narrado pelo Coordenador 2 mostra um diferencial sobre as propostas de formações para professores. O fato de serem desenvolvidas em diversos lugares, no qual a atividade física é um dos dispositivos pedagógicos para potencializar os objetivos que orientam as investigações e estudos no grupo, traz um emocional centrado no exercício físico, no qual o grupo dedica-se a cartografar o município de Uruguaiana e as suas fronteiras, a partir da experiência de andar, ver e registrar e, dessa forma, alargar o espaço pedagógico, percebendo a cidade como currículo.

O irrepetível se mostra como acontecimento da experiência vivida por alunos e professores que participaram dos estudos e pesquisas com a coordenadora 3, quando ela narra que o grupo é pioneiro, no curso em que atua, e que a partir do cadastro e aprovação iniciaram um trabalho voltado para a pesquisa, e “[...]com o tempo passamos a ver aquele alunou ou o professor que pela primeira vez estava tendo experiência com a pesquisa, que até então não tinha nenhum acesso pela carência da pesquisa no próprio município [...] em que esses iniciaram suas participações nas produções de trabalhos e apresentações desses em eventos.

A experiência vivida pelo grupo mostra como essa se encontra em nosso operar como seres vivos (MATURANA, 2001) e é validada por nós, quando construímos explicações a partir da nossa própria experiência, observando a nós mesmos, nesse processo de observação, que se dá pela reflexão. Em outras palavras, elaboramos argumentos a partir do fluxo do viver, na própria experiência de construí-los. As fundações, que seriam os elementos exteriores ao ato de observar, deixam de existir porque nos damos conta que não existe nada fora do que podemos distinguir, como observadores, porque já estão em nós. Por isso, a experiência sempre é uma possibilidade intrínseca de conhecer, refletir e transformar esse conhecer.

A experiência mostra-se também como uma potencialidade na formação de professores, pois o que transforma poderá proliferar sentidos interessantes para a vida e para o trabalho docente. Entretanto, para transformar é preciso estar, querer, conviver, conversar, dar voltas com o outro, e sobretudo, participar de uma formação de si e não do outro. O pertencimento ao grupo é problematizado como cultura pedagógica necessária à docência. O universo subjetivo

dos/as estudantes é enriquecido a partir da cidade, permitindo fazer a articulação entre o global e o local, entre a educação básica e os cursos de licenciatura, entre o corpo e o ambiente.

Ao ler a narrativa da coordenadora 4, fui surpreendida por conceitos que mostraram formas diferenciadas de trabalhar com o grupo de professores em formação. As ideias sobre o “estranhamento e o descentramento” emergiram da pesquisa como desconstruções possíveis para, desse modo, desnaturalizar compreensões pré-estabelecidas diante das ações, planejamentos, tomadas de decisão e práticas que cercam o ensino de conteúdos matemáticos.

Na pesquisa, acerca dos grupos que integram os professores e acadêmicos no emocionar do encontro espontâneo, reconheci, pela análise das narrativas ações que provocam modos inovadores de pensar, planejar e desenvolver encontros de formação de professores, que o “irrepetível”, enquanto princípio da “experiência”, gera potencialidades na formação de professores, e transformação dos sujeitos, quando emerge pelos modos de subjetivação, estranhamento e descentramento. Os espaços comunicativos, constituídos a partir dessas ideias, são espaços de produção de mundos possíveis (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 2003) e transformações dos sujeitos.

Para Larrosa (2011, p.18), “[...] a possibilidade da experiência supõe que o sujeito da experiência se mantenha, também ele, em sua própria alteridade constitutiva”, o que permite a transformação que se dá na subjetivação do sujeito, por isso, é ele próprio o lugar do acontecimento da experiência. Maturana (2001, p. 53) também afirma que “a experiência é o que acontece com cada um de nós”, me ajudando a entender que nada pode ser estranho a nós, se estivermos atravessados pela experiência.

As teorias de Oliveira (2011, 2012a, 2012b) e Varela, Thompson e Rosch (2003) interceptam as afirmações de Larrosa (2011, 2015) e Maturana (2001), porque deixam em suspenso a ideia de representação de uma realidade objetiva. Para Oliveira (2012a) a experiência do estranhamento acontece quando nos “depararmos com noções que contrariam o senso comum e o descentramento – [...] passa pelo esforço de tornar-se sensível ao estranhamento do outro, de entender do que o outro fala”. Os autores Varela, Thompson e Rosch (2003, p.188) defendem a experiência como oportunidade para pensar o aprender, como produção e construção de mundos possíveis, desprovida da “ansiedade cartesiana” que determina “um fundamento fixo e estável para o conhecimento, um ponto onde o conhecimento começa, se baseia e permanece[...], com base numa fundação absoluta”.

Assim, a experiência possibilita “reformular explicações com elementos da própria experiência” e, com isso, a percepção de que temos “tantos domínios de realidades, tantos

universos” [...], quantos domínios de coerências operacionais, eu possa originar na minha experiência” que encadeiam o modo de ser de cada um (MATURANA, 2001, p.54). É nessa ação cognitiva que ocorre a produção de mundos possíveis, que determinam o sujeito e o modulam numa relação de codeterminação (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003).

Nessa investigação a experiência foi entendida como algo que está no exercício da ação refletida, para pensar a cognição como a corporificação do conhecimento, que constitui o sujeito e o meio, pelo corpo inteiro, quando atravessado pela sensibilidade, emoção, história e pensamento. Na proposta da ação incorporada, defendida por Varela, Thompson e Rosch (2003), é necessário estar presente na ação, pensando no que se faz enquanto está fazendo, ou seja, é fundamental estar na experiência.

Com esse entendimento, reflito sobre a pesquisa e a formação de professores, em grupos de estudos, e afirmo que essas ações irrepetíveis estão imersas em interações, entre o meio e o indivíduo, ou indivíduo-indivíduo, de maneira recíproca e espontânea, mas moduladas na singularidade, pois essa sempre é determinada pela história de interações de cada participante. As experiências narradas são permeadas pela não obrigatoriedade de permanência dos integrantes no grupo e acontecem quando os mesmos estão realmente inseridos em espaços de convivência que possibilitam pensar, conversar e compartilhar conhecimentos com o outro.

A cognição incorporada que perpassa pela experiência (VARELA; THOMPSON e ROSCH, 2003), é fruto dos atravessamentos que temos com o meio, bem como das experiências que nos modulam, constituem e codeterminam, transformando, assim, nosso modo de atuar. Nesse caminhar, transformamo-nos com elas, na autorresponsabilização pelos nossos atos. A experiência, presente nas narrativas e nos acontecimentos dependentes do olhar de observador de cada um de nós, ocupa lugares específicos e definidos na singularidade de cada participante.

O “irrepetível” se mostrou também pela intencionalidade pedagógica de quem planeja, que são os coordenadores e seus colaboradores, inserindo as atividades de gestão desses grupos numa pedagogia do cuidado, da legitimação e do sensível. A experiência, entendida como um movimento de ida e volta, ocupa os espaços que são as aberturas deixadas por essas propostas e, por isso, transforma.

Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no

que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. (LARROSA, 2011, p. 6).

Tais espaços são necessários para o movimento que integra e mobiliza nossos trabalhos, na docência, na formação de professores e na pesquisa, porque essas ações compactuam com a subjetivação do sujeito, ao oportunizar que o lugar da experiência seja ele próprio.

O irrepetível se alia aos conceitos de estranhamento e descentramento (OLIVEIRA, 2011, 2012a, 2012b) no grupo de estudos e pesquisas, em que a coordenadora 4 participa, a partir do desenvolvimento de um projeto, de caráter interinstitucional, que objetivou dar continuidade às pesquisas e proliferar atividades voltadas para a formação de professores de matemática.

O estranhamento aconteceu quando os professores se depararam com noções contrárias ao senso comum, ao modo pré-definido de pensar, em que obrigatoriamente precisamos ser “sujeitos da opinião” (LARROSA, 2011). Segundo o autor, o excesso de opinião sobre determinado assunto coloca a experiência no campo na raridade.

E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião (2011, p. 20).

As ideias de Larrosa foram indispensáveis para compreender as palavras da coordenadora 4, quando contou que os professores vivenciaram um “estranhamento” por não terem a opinião, a resposta imediata às questões propostas. Ao lerem as questões, os professores não conseguiram resolvê-las fluentemente, queriam fazer cálculos, davam palpites, sugestões, arriscavam algumas opiniões, porém, nenhum caminho levava à solução. Para estar na experiência, o sujeito da experiência precisa deixar em suspenso a opinião. No instante em que eles começaram a discutir, a abrir espaço para a experiência, como acontecimento na formação, compreenderam, pelo “descentramento”, que nem sempre depois da informação, terão respostas imediatas e que essa “obsessão pela opinião também cancela nossas possibilidades de experiência” (LARROSA, 2011, p. 20). Ou seja, o professor, ao parar para pensar diante do que lhe causou estranhamento, passou pelo esforço de tornar-se sensível ao estranhamento do outro, no caso, do aluno, pela experiência que possibilita o descentramento.

A experiência, sempre singular, ocupa o lugar na vida de cada integrante dos grupos de estudos e pesquisas investigados e, por isso, é sempre subjetiva porque, como afirma Larrosa

(2011), somos sujeitos capazes de deixar que algo nos passe, que passe as nossas palavras, ideias e sentimentos. É a abertura do próprio sujeito que remete ao sensível, vulnerável e ex/posto, aberto a sua própria transformação, que quando em convivência espontânea nos grupos, faz a experiência de sua própria transformação ser irrepetível.

7 COORDENAR GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TEMPOS DE INCERTEZAS E VOLATILIDADE

Para a análise e discussão final das narrativas, agrego afirmações de Bauman (2001, 2007, 2009) com a intencionalidade de embasar uma escrita que trata das incertezas e do provisório, presentes na contemporaneidade, que cercam a ação de coordenar um grupo que preza pela espontaneidade do encontro dos participantes. Ao tratar a contemporaneidade, Villela (2009) a define como a nossa posição dentro do tempo, sem voltarmos nossos olhos para dentro, para os confins de uma consciência individualizada, tampouco nos dirigirmos para o infinito eterno das verdades universais, mas compreendendo o mundo como coisa viva, habitada e produzida, como efeito da nossa existência. Segundo o autor, a contemporaneidade é um sentido que atribuímos à experiência que temos, ou que desejamos ter, do tempo.

Ao analisar os narrados dos coordenadores, foi possível compreender que, em meio à possibilidade da experiência que constitui os sujeitos participantes dos grupos, há limites que se apresentam nesses espaços de formações. A própria condição de estar espontaneamente no grupo, sem convocação e obrigatoriedade, os deixa livres para participar, ou não, das atividades no momento que desejarem. Por isso, a volatilidade é uma ação presente nos grupos investigados, o que não me causou nenhuma surpresa, pois ela está na vida contemporânea e presente em todos os espaços.

Através dessas reflexões, volto-me para o objetivo da pesquisa, que não foi investigar o tempo que os participantes permanecem nos grupos, mas olhar o que mantêm esses grupos ativos, quais sentidos foram atribuídos à experiência, a qual emergiu das narrativas. Ao analisar o que me contaram os coordenadores, capturei relações entre a conduta referente à formação contínua do coordenador, a forma de construir as relações interpessoais com os participantes e a permanência do grupo em atividade, num tempo em que é preciso tratar a formação de professores inserida na incerteza e volatilidade. Abaixo, os fragmentos escolhidos da pesquisa, para problematizar essas relações que estão adentradas nos espaços de formação e que emergiram dos ditos e escritos dos coordenadores.

(...) eu lembro que, bom, o grupo foi se renovando também, além de entrarem pessoas, saíram pessoas(...). É outro grupo, não é mais aquela estrutura lá que eram professores da universidade, articulavam os graduandos e disciplinarmente propunham temas de estudos. É interdisciplinar, de fato, acho que também a interdisciplinaridade não é mais tema pra nós, ela é outra coisa. (...) a própria questão do currículo, hoje a gente não está mais numa fase que a gente precisa discutir tanto sobre o currículo. Talvez para quem esteja entrando seja interessante sempre pensar nisso, mas eu acho que é essa fase de uma constituição em que o mestrado vai fazer toda diferença, porque a gente tem os professores da escola mestrados como os principais mobilizadores dessa nova forma de questionamento, que me levou a agir como linha de pesquisa.

Coordenadora 1

Desde abril de 2011, este grupo garantiu o que nas ciências ambientais chama-se ambientalização de currículo, ou seja, a inserção de conhecimentos, de critérios e de valores sociais, éticos, estéticos e ambientais nos estudos e currículos universitários, no sentido de educar para a sustentabilidade socioambiental e também o que em educação vem se chamando de transdisciplinaridade.

Coordenador 2

Um dos desafios do professor do ensino superior é explorar a pesquisa nas diferentes dimensões... epistemológica, pedagógica, social... por esse viés nos propusemos a apresentar e desenvolver a proposta do projeto que norteia esse grupo de estudo, que na verdade é um projeto de pesquisa, mas que se realiza também pela extensão, que acontece nos encontros de formação, que busca envolver os professores e acadêmicos da universidade e professores e os coordenadores pedagógicos da escola, num estudo integrado. Nós deixamos que os professores também dessem suas sugestões e aí surgiu a ideia de começar por temas relacionados à educação e a escola, escolhemos o livro do Cortella. [...] temos como base para entender e atingir nossos objetivos da proposta a análise da transposição do saber a ser ensinado que é o currículo prescrito pelas instituições e o saber ensinado que é o planejamento dos professores.

Coordenadora 3

Seriam as mesmas atividades pra aplicar, no mesmo período de tempo, entendeu, pra ver as falas daqui, as falas de lá, com a mesma proposta de trabalho, elaborada conjuntamente. Pra se fazer assim, tipo um comparativo das discussões que iriam surgir ou até aprimorar as atividades. Por exemplo, essa atividade aqui não proliferou muita discussão, quem sabe se a gente propusesse outras perguntas...isso tudo exigiu estudo da nossa parte pois para travarmos discussões com os professores, foi preciso antes planejar e estudar os conceitos que intencionávamos relacionar e apresentar nos encontros.

Coordenador 4

Ao escutar os coordenadores, o fiz no movimento das ações contadas, das quais emergem formas diferenciadas de renovação e liderança de um grupo de estudos e pesquisas, de escolhas conceituais para os estudos e, até mesmo, construções de linhas de trabalho, a fim de acolher as demandas dos cursos de graduação e pós-graduação, bem como de promover encontros de formação contínua de professores.

A coordenadora 1 conta que agora é “outro grupo, não é mais aquela estrutura lá que eram professores da universidade que articulava os graduandos e disciplinarmente propunha temas de estudos. É interdisciplinar (...).”, trazendo o emocional da transformação, o que também é narrado pelo coordenador 2. Sua fala “este grupo garantiu o que nas ciências ambientais chama-se ambientalização de currículo, ou seja, a inserção de conhecimentos, de critérios e de valores sociais, éticos, estéticos e ambientais nos estudos e currículos universitários, no sentido de educar para a sustentabilidade”, transmite o compromisso, assumido pelo grupo, em prol de uma sociedade ética, solidária e sustentável.

A coordenadora 3 também apresenta o emocional da transformação em suas narrativas. Evidencia que seus afazeres são um “desafio do professor do ensino superior”, ou seja, desenvolver pesquisa a partir dos “objetivos que permeiam as dimensões epistemológica, pedagógica e social”. Para alcançar tais dimensões fez-se primordial a aproximação com a escola, num movimento que se abriu ao inesperado e à oportunidade favorável do encontro, em que ora os professores da escola foram até a universidade, ora os professores da universidade e acadêmicos se dirigiram até a escola, “num estudo integrado”. A ausência da fixidez também emergiu nesse narrado, ao afirmar que os estudos aconteceram pela pesquisa, mas foram viabilizados também pela extensão, ou seja, as ações da pesquisa ultrapassaram os gabinetes da

universidade e construíram laços com a comunidade, na convivência que aconteceu nos espaços pertencentes à escola.

O movimento de transformação dos estudos, que mobilizaram desde o planejamento inicial até as reformulações dos demais encontros, ressoou nas palavras da coordenadora 4 quando conta que “isso tudo exigiu estudo da nossa parte, pois para travarmos discussões com os professores, foi preciso antes planejar e estudar os conceitos que intencionávamos relacionar e apresentar nos encontros”.

Estar na liderança desses grupos e atuar desse modo é reconhecer que a volatilidade está imersa na vida contemporânea, que “o conhecimento muda de ritmo, o conhecimento precedente envelhece e o novo, recém-nascido, é destinado a envelhecer do mesmo modo” (BAUMAN, 2009, p.670). O autor levanta uma série de desafios referentes às organizações sociais, dentre eles o de manter a solidez e as estruturas das instituições que asseguram a repetição de rotinas e padrões de comportamento aceitáveis, em tempos que essas formas se desconstroem e se reconstroem a todo instante, “se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las”(2007, p. 7).

Suas ideias vêm ao encontro dos contextos narrados pelos coordenadores, que nos movimentos da vida pessoal e docente, se mantêm ativos e se transformam a todo tempo, porque são permeados por incertezas e volatilidades que se apresentam constantemente. Os coordenadores anunciam a necessidade de inserções contínuas de novas leituras, métodos e estudos, assim como de manter os laços entre os participantes, deixando-os livres para ir e voltar e, o que configura sua característica volátil.

Como não há certezas de que os mesmos integrantes estarão em todos os encontros, os estudos são reconfigurados de acordo com as demandas de cada encontro, das intencionalidades advindas das pesquisas e do ritmo de cada grupo. Ao se mostrarem abertos a liderar os grupos e criar espaços de convivência, desprovidos da convocação e obrigatoriedade, criam laços denominados por Bauman (2007) de “inter-humanos”, uma vez que são permeados pela abertura para viver a experiência no grupo.

Para Bauman (2007, p. 8)

[...] os laços inter-humanos, que antes teciam uma rede de segurança digna de um amplo e contínuo investimento de tempo e esforço, e valiam o sacrifício de interesses individuais imediatos (ou do que poderia ser visto como sendo do interesse de um indivíduo), se tornam cada vez mais frágeis e reconhecidamente temporários.

Esse entendimento está atrelado às ações e condutas dos coordenadores quando os narrados mostram que os planejamentos e demandas de estudos se transformam com o tempo, e os coordenadores acompanham esse fluxo, suspendendo algumas ações e recriando outras, transformando as ações e formações no grupo de estudos e pesquisas.

O desafio que emergiu das narrativas vem ao encontro do reitera o que Bauman (2009) afirma acerca da educação na sociedade atual, tratada como a sociedade do conhecimento e da aprendizagem contínuos, das inquietações relativas à exigência de conviver cotidianamente com a incerteza, em que somos constantemente obrigados a fazer escolhas e agir, juntos, a fim de acompanhar esse fluxo, volátil, líquido e fragmentado. O termo modernidade líquida foi cunhado pelo autor (2001) para tratar da fluidez das relações sociais, políticas e econômicas em nosso mundo contemporâneo.

O conceito sócio histórico de modernidade refere-se ao conjunto de relações e dinâmicas que surgem no meio em que vivemos, demarcadas pela volatilidade das informações, do conhecimento e das relações. Esse conjunto, que não pode mais ser negado no contexto educacional, emergiu, na pesquisa, pelas narrativas dos coordenadores, marcando mudanças de pensamento, de trato com as relações humanas e até mesmo com o conhecimento. Essas marcas estão na abertura para a experiência acontecer nos grupos de estudos e pesquisas, na conduta dos coordenadores e demais participantes do grupo. São rupturas nas formas de reunir as pessoas no contexto educacional, desprovidas da fixidez da convocação e da prescrição do conhecimento, que proliferam outros modos de propor estudos e encontros, para a formação e profissionalização dos envolvidos.

Bauman(2009) afirma ainda que a educação em tempos de modernidade líquida, requer enfrentar o desafio de “aprender a caminhar sobre areias movediças”, e que

requer a capacidade de fazer escolhas e de agir eficazmente com base nas escolhas feitas, mas requer também a construção e a reconstrução de vínculos interpessoais, a vontade e a capacidade de empenhar-se continuamente junto com os outros para criar uma convivência humana em um ambiente hospitaleiro e amigável: e, ainda, exige uma cooperação entre os homens e as mulheres na luta pela autoestima, voltada para o enriquecimento recíproco, para o desenvolvimento das potencialidades dos diversos sujeitos e para o desfrute adequado das suas capacidades. (BAUMAN, 2009, p.679).

Os coordenadores dos grupos expressam um fazer em tempos de modernidade líquida quando contam sobre as idas e vindas dos participantes, das etapas transformadas em outras, durante os anos de coordenação, dos conteúdos que ganham inserção nos planejamentos e currículos, dos momentos de estudos a fim de acolher o outro com propósitos e perguntas que

suscitam discussões interessantes. A espontaneidade movimentava os vínculos interpessoais entre os participantes, em que coordenadores e demais integrantes do grupo empenham-se continuamente para manter o grupo em atividade e criar essa convivência humana, num ambiente marcado pelo emocional da hospitalidade, do acolhimento, do respeito e do diálogo.

As ideias de Bauman me permitiram construir explicações a partir das experiências dos coordenadores quando os mesmos narram suas ações inseridas nesses tempos que exigem outras formas de entender, escutar, sentir e conviver com o outro, em que o olhar precisa continuamente estar atento aos “processos de fragmentação e segmentação e da crescente diversidade individual e social”, em que a capacidade de interação com outros necessita do espaço e da abertura para a experiência acontecer, pois é somente pela experiência que poderá haver o encontro, permeado pelo diálogo, pela reflexão e transformação do sujeito, que resulta na formação.

A experiência defendida por Larrosa (2011) e o ambiente líquido-moderno de Bauman (2009) constituíram as lentes teóricas para as minhas reflexões em torno dessa etapa pesquisada, ao observar as relações existentes entre essas ideias e os espaços de formações construídos nos grupos de estudos e pesquisas.

A experiência forma e transforma o sujeito, além de enlaçar uma relação entre a ideia de experiência e a ideia de formação, em que o resultado da experiência é a formação, ou a transformação do sujeito da experiência, e o sujeito da experiência não é o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação.

Bauman situa os sujeitos numa educação contínua, ilimitada e permanente nesse tempo definido como líquido-moderno e ressalta que a tarefa da educação “deveria ser para o bem dos homens e mulheres líquido-modernos, capazes de procurar alcançar os próprios objetivos com ao menos um pouco de independência, segurança de si mesmos e esperança de sucesso” (2009, p.680). Coloca o indivíduo como centro dessas transformações que estão relacionadas às mudanças contínuas e desenfreadas, e por isso exigem que o sujeito se transforme nessa educação contínua, permanente e segundo ele, mais eficaz, pois adapta as capacidades humanas ao ritmo do mundo líquido-moderno. Essas mudanças, que transformam os sujeitos e que estão relacionadas a autonomia de perseguir seus próprios objetivos, pela contínua formação, foram expressivas nas ações narradas pelas coordenadoras 1 e 3.

Ao contar que a “própria questão do currículo, hoje a gente não está mais numa fase que a gente precisa discutir tanto sobre o currículo” a coordenadora 1 indica uma transição que acontece no grupo e abre espaço para uma outra fase, em que “o mestrado vai fazer toda

diferença, porque a gente tem os professores da escola mestrandos como os principais mobilizadores dessa nova forma de questionamento, que me levou a agir como linha de pesquisa”. Ou seja, uma linha de pesquisa foi criada a partir das demandas existentes e das transformações percebidas, ao longo do tempo de trabalho no grupo.

A coordenadora 3 possibilitou problematizar outro elemento relacionado a coordenar grupos em tempos de incerteza e volatilidade, ao contar que os objetivos da pesquisa e a operacionalização da mesma são deixados em suspenso, e a voz é dada aos professores da escola., ao optar por iniciar os estudos a partir do “livro do Cortella”, no qual são discutidos temas da escola e educação sem estarem diretamente relacionados às ações pensadas para a pesquisa, narra a intencionalidade do grupo “para entender e atingir nossos objetivos da proposta, a análise da transposição do saber a ser ensinado que é o currículo prescrito pelas instituições; e o saber ensinado que é o planejamento dos professores”, ela expressa que as ações de coordenação dos grupos desprendem-se da solidez, fixada em resultados e técnicas pré-definidas, para dar espaço à reflexão da experiência vivida e enlaçar outras experiências que surgem nessa convivência.

Pelas narrativas dos colaboradores nessa pesquisa, liderar um grupo de estudos, aberto ao acolhimento contínuo dos integrantes, requer uma conduta pautada no entendimento de que o caminhar é fragmentado, uma vez que

[...] a sociedade é cada vez mais vista e tratada como uma ‘rede’ em vez de uma ‘estrutura’ (para não falar em uma ‘totalidade sólida’): ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis. (BAUMAN, 2007, p.09, grifos do autor).

Estar na liderança de um grupo que se encontra na espontaneidade da convivência, é deixar em suspenso as ações, a longo prazo, compreendendo que as estruturas sociais estão no campo da raridade, pois os tempos líquidos não combinam com sequências atreladas à linearidade pré-ordenada. Para o autor, “uma vida assim fragmentada estimula orientações ‘laterais’, mais do que ‘verticais’. Cada passo seguinte deve ser uma resposta a um diferente conjunto de oportunidades e a uma diferente distribuição de vantagens, exigindo assim um conjunto diferente de habilidades” (BAUMAN, 2007, p.9 –grifos do autor).

A abertura para a experiência aconteceu em meio à liberdade, ou seja, se os integrantes fossem convocados, ou os encontros fossem previstos, com a intencionalidade de prescrições

e/ou de teorizações verticalizadas, a decisão espontânea de querer estar no grupo e a experiência como acontecimento poderiam ficar em suspenso.

A liberdade também se fez presente quando os integrantes foram protagonistas ou mediadores teóricos, escolheram os temas estudados e planejaram os encontros de forma colaborativa. O líder mobilizou os professores para os encontros através do linguajar e do emocionar que os legitimou na docência e na profissionalização contínua, constituiu uma rede de interações e, com isso, a possibilidade de conservação do sistema, que é o grupo.

De acordo com Maturana (2014), a volatilidade está atrelada à conservação desse sistema, por ser um sistema social, e porque a rede de interações recorrentes que conserva a sua organização gera potencialidades de formação. Essa mesma rede, que se reconfigura continuamente, devido à volatilidade dos participantes, mantém esses conjuntos humanos em convivência, nesses espaços de relações, dando “voltas com” o outro, no emocionar da transformação, do respeito, da aceitação, que modifica o linguajar e, conseqüentemente, as suas ações na docência e na vida.

A experiência narrada inspirou reflexões acerca da posição de cada coordenador dentro do tempo contemporâneo, definido por Villela (2009), que marca o compasso com os tempos líquidos e provisórios de Bauman (2001, 2007, 2009). Esse lugar que não é a própria consciência individualizada, ou as próprias ideias, nem as definições pautadas pelas verdades externas e universais, e sim, o lugar provisório, alcançado pelo próprio olhar que se volta para os professores das escolas e acadêmicos, que constrói relações e produz objetivos que vão ao encontro do mundo como algo que é produzido, no fluxo do viver, como resultado das ações e transformações dos sujeitos que integram os grupos de estudos e pesquisas.

As repetições e rotinas são desconstruídas, a solidez dá lugar aos laços inter-humanos estabelecidos, mantêm o grupo em atividades e abre espaço para a experiência. Tais marcas estão nas ações, expressas pelas vozes dos líderes, que falam sobre o protagonismo dos demais professores relacionado à oportunidade de escolher a leitura e estudo a ser desenvolvido no grupo, a coparticipação e auto responsabilização. São relações dinâmicas, que desenvolvem as potencialidades dos diversos sujeitos, e, em meio à colaboração proliferam sentidos na contínua formação dos envolvidos.

Essas habilidades reúnem características diferenciadas na ação de coordenar, instigam outras estratégias e planejamentos, assim como impulsionam à formação contínua dos professores universitários que coordenam esses grupos, pois esse movimento requer acolher o outro, planejar encontros, por diferentes perspectivas teóricas, que se transformam no fluxo da

vida e mantém o grupo em atividade. A quebra da solidez do planejamento das atividades está diretamente relacionada à liberdade do movimento que favorece às novas, e ainda desconhecidas, oportunidades. São oportunidades de encontros com a diversidade teórica, na abertura para a experiência da contínua formação não só dos professores pertencentes às escolas, e dos acadêmicos, mas dos próprios professores universitários.

As distintas formas de liderar dos coordenadores foram narradas em tons de desafios, inseridos em tempos de incertezas e relacionados ao acolhimento da diversidade, presente nas escolhas das perspectivas teóricas para os estudos no grupo, que emergem da diversidade, inerente às múltiplas vivências profissionais e pessoais, dos sujeitos envolvidos, a contínua formação do professor universitário, em torno dos conceitos e temáticas estudados no grupo e a volatilidade dos participantes, em relação a não estarem sempre presentes. Os desafios que tangenciam a liderança de cada grupo proliferam o acontecimento da experiência na convivência, pela transformação e formação dos professores.

8 REFLEXÕES FINAIS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MEIO À EXPERIÊNCIA

Esse trabalho foi atravessado pelo desejo de construir explicações científicas acerca dos grupos de estudos e pesquisas que integram espontaneamente professores universitários, professores da educação básica e acadêmicos dos cursos de licenciatura, em prol da formação de professores. Para desenvolvê-lo, assumi a ciência como um modo de explicar as reformulações da experiência, apresentadas e aceitas de um modo particular (MATURANA, 2001). Assim, compus esse trabalho de pesquisa, enquanto ação singular e inseparável do próprio viver, pois foi na conexão com a vida cotidiana que encontrei a possibilidade de produção de mundos possíveis, retratados aqui pela escrita e pela reflexão.

O conhecimento do conhecimento foi o tônus da caminhada, um emocionar que me responsabilizou através de afirmações e argumentações, defendidas nessa tese, que no movimento das minhas ações inspiraram o meu fazer e constituíram identidade entre fazer e conhecer.

A pesquisa gerou narrativas sobre os espaços de formação, inseridos num tempo, que requer abrir possibilidades para um conversar, no sentido de dar voltas com o outro, na convivência de forma espontânea, não deixando de atender às demandas prescritas, pela legislação e pelas necessidades apontadas pelos programas de formação, mas promovendo encontros permeados por sentidos coletivos e individuais, para as práticas docentes desenvolvidas nas escolas, na universidade e para cada integrante envolvido com a educação, na singularidade que o constitui.

Realizar a pesquisa, enquanto observadora implicada, foi uma oportunidade singular de me transformar ao conhecer e pensar, sobre o meu próprio conhecer, acerca da formação de professores que acontece nos grupos de estudos e pesquisas, num contexto do qual faço parte, por atuar profissionalmente, desde o ano de 2011.

Estar na pesquisa me possibilitou construir explicações, pela reflexão, num viver e conviver marcado pela experiência irrepetível, que atravessou, tocou, e marcou, minha vida pessoal e profissional. Essas marcas provavelmente seguirão enlaçando outras experiências, num futuro próximo, em que retornarei para atuar profissionalmente na UNIPAMPA, mas com outros entendimentos e conhecimentos, acerca desse espaço de formação.

Pela investigação, foi possível compreender que os grupos de estudos e pesquisas analisados abrem espaços para as ações de colaboração pelas vias do ensino, da pesquisa e da

extensão, pelo linguajar que reafirma o conviver espontâneo e a constituição dos grupos que se mantêm ativos por acolher, integrar, compartilhar e produzir outros conhecimentos científicos, na experiência, que é singular, e no coletivo da convivência que acontece em cada espaço de formação.

Analisar as narrativas, contadas pelos coordenadores dos grupos, me permitiu conhecer como eles se constituem enquanto espaços ativos que possibilitam o acontecimento da experiência e a transformação dos sujeitos. O emocionar de respeito e legitimação promovem os encontros dos grupos de estudos e pesquisas investigados, permitindo o acontecimento da experiência, o que perpassa as rotinas rígidas de formações de professores, muitas vezes presentes nesses processos, proporcionando que as conversações sejam de participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e conspiração.

A investigação proliferou reflexões e resultados, acerca da formação de professores, em grupos de estudos e pesquisas, e servirão de apoio à propostas futuras para espaços que integram os professores da universidade, da escola e acadêmicos dos cursos de licenciatura. A partir dela, reafirmo que a experiência é sempre singular e, do mesmo modo, a experiência que ocupa o lugar na vida de cada integrante dos grupos de estudos e pesquisas investigados é sempre subjetiva pois, somos sujeitos capazes de deixar que algo nos passe e/ou nos atravesse, seja por intermédio de nossas palavras, ideias ou sentimentos.

Em diversos momentos, me perguntei no que a pesquisa que desenvolvi avança em relação a outros estudos. Posso dizer que ela se distingue de outras pesquisas analisadas porque apresenta compreensões e explicações acerca do que mantêm os grupos, que integram espontaneamente os professores da educação básica, professores da universidade e acadêmicos dos cursos de licenciatura, ativos por mais tempo.

O tempo que os mantêm em atividade é demarcado por elementos que emergiram das narrativas, sendo eles: o conviver espontâneo, a aproximação entre a universidade e a escola, que potencializa a formação dos acadêmicos, e a contínua formação dos professores, da rede e da universidade; a experiência da reestruturação dos planejamentos que provém de interesses de estudos, práticas de leitura e escrita e atividades pedagógicas, em que os integrantes do grupo ganham espaço e voz para participar; o acolhimento a legitimação e reconfiguração contínua das ações do grupo.

A pesquisa mostrou que é possível inferir outra cultura de grupo, marcando uma identidade que constitui os professores pela formação não imposta, mas compartilhada no sentido de dialogar e refletir em redes de conversação.

Grupos de estudos e pesquisas que promovem encontros de formação de professores, de modo que os sujeitos se reúnam na espontaneidade para conviver e dar voltas com o outro e com a possibilidade da reflexão, têm se mostrado potentes para a continuidade do processo de formação docente. Com o outro é possível conhecer o próprio conhecer, não a partir do conhecimento do outro, mas no encontro com o próprio conhecer. Realizar o estudo com esses grupos mostrou que estamos na direção de trabalhos coletivos, em que as propostas de estudo, pesquisas e formações serão pautadas e construídas em espaços de convivência, constituídos no emover em que os seres possam se transformar espontaneamente ao conviver com o outro, na autorresponsabilidade pela própria formação.

Foi possível compreender que as múltiplas aprendizagens, realizações e transformações dos sujeitos, que integram os grupos de estudos e pesquisas, são potencializadas quando o mesmo se coloca com abertura para que a experiência seja o acontecimento. É a partir da experiência de alguém, subjetiva, contextual e em meio à vida, que o fazer ou os afazeres, no campo pedagógico, ganham potencialidades e poderão ser explorados, pensados, ditos e escritos.

Tratar a experiência narrada requer sensibilidade e delicadeza, pois ela é a abertura e o movimento de continuidade, pelo que atravessou o sujeito e construiu enlaces, com o tempo presente e com o que há por vir, enquanto oportunidade de gerar e contar as próximas histórias. Os narrados mostraram propostas de trabalho em grupos, inseridas em tempos de experiências irrepetíveis, em que escutar o outro, e construir espaços comunicativos, prolifera convivências profícuas para a formação de professores, pelo conversar que ocupa o lugar do prescrever e pelo transformar e criar que ocupa o lugar do reproduzir.

Na pesquisa, que se situa em tempos de volatilidade e incertezas, outros modos de lideranças de grupos e formação de professores emergiram e com eles o respeito pela alteridade constitutiva do sujeito, que é a distinção presente em cada integrante que participa do grupo. É a alteridade que constitui o sujeito e o transforma. Então, respeitá-lo em sua alteridade é deixar espaço para que a experiência o constitua, o atravesse e produza sentidos em sua formação, entendendo-a como ação refletida.

A partir da experiência vivida e das explicações científicas geradas pelas ações de escrever e refletir, sustento a tese de que “Grupos de estudos e pesquisas que se constituem a partir de projetos de trabalho adequados à realidade, ao contexto da comunidade e acolhem pelo diálogo, respeito e legitimação seus integrantes, mantêm-se ativos por definirem uma cultura de auto formação”.

Ao realizar esse estudo e formular o argumento da tese, almejo contribuir com propostas futuras de grupos de estudos e pesquisas, na instituição da qual faço parte, assim como, compartilhar conhecimentos, pela convivência que me permite dar voltas com o outro e que poderá proliferar outras experiências em torno dessa temática.

O quadro a seguir tem a finalidade de reunir os elementos que emergiram da pesquisa e possibilitaram a tessitura das reflexões e problematizações a partir da experiência.

Quadro 4 - Elementos que emergiram da investigação

A aproximação dos grupos de estudos e pesquisas com as escolas da rede de ensino acontece através das pesquisas em nível de graduação e pós-graduação envolvendo a escola. ... pelas produções que se enlaçam às práticas da docência. ... nas relações em rede pelo trabalho de colaboração.
A experiência das práticas de leitura e escrita através da linguagem nos grupos de estudos e pesquisas possibilita a discussão não verticalizada. ... escritas coletivas. ... as transformações e profissionalização. ... o dar voltas com, na experiência e na linguagem.
A cultura de formação de professores nos grupos de estudos e pesquisas implica em encontros espontâneos. ... comprometimento. ... produção de conhecimento.
A legitimação do líder, do outro e as relações desse emocionar com o planejamento das atividades no grupo ocorre em ações são sustentadas pelo coletivo. ... com a rotatividade na liderança. ... pelo acolhimento e legitimação. ... como constituição de uma linhagem humana.
O irrepitível presente nos grupos de estudos e pesquisa traz consigo a formação de si. ... o estranhamento. ... o descentramento. ... a produção de mundos. ... o respeito à alteridade constitutiva.
Os espaços de potencialidades e subjetividades na formação pelo irrepitível da experiência são subjetivação/ reflexão/ transformação. ... a possibilidade intrínseca de conhecer, refletir e transformar esse conhecer.
Coordenar grupos em tempos de incertezas e volatilidade tem como consequência a contínua formação do coordenador. ... relações dinâmicas; fluxo, fragmentação, ... rupturas e reconstruções.

	... laços inter-humanos desprendidos da convocação, frágeis e temporários.
As ações do coordenador e a permanência dos grupos ativos em tempos de incertezas e volatilidade implica orientações mais laterais do que verticais. ... reconfiguração da rede de interações. ... a conservação do sistema que é o grupo. ... o emocionar que transforma o linguajar e ações docentes. ... a abertura para a coparticipação de todos os integrantes.
Aprendemos com a pesquisa que a responsabilidade que inspira o fazer. ... a identidade entre fazer e conhecer se fortalece. ... as ações de colaboração acontecem pelas vias do ensino, da pesquisa e da extensão. ... o acontecimento da experiência perpassa as rotinas rígidas de formações de professores. ... o conversar ocupa o lugar do prescrever. ... o criar ocupa o lugar do reproduzir. ... a ação refletida gera a auto formação.

Fonte: Autoria própria

Outras formas de reunir os professores no contexto educacional, discutidas e problematizadas na pesquisa apresentada, suscitam ações de formação docente desprovidas da fixidez. É nessas brechas que o inesperado emerge e a experiência irrepetível produz sentidos, para um trabalho que não irá substituir ou mesmo se sobrepor aos demais, mas abrir espaços e possibilidades que atendam às demandas e interesses múltiplos no campo relacionado à formação de professores. Os contextos analisados acolhem o professor ou futuro professor que precisa, e deseja, conversar, conhecer o seu próprio conhecer, se legitimar e se sentir corresponsável nesse processo de aprender, colaborar, abrir-se ao enlace contínuo de experiências, na ação espontânea que constitui essa convivência.

Desejo que no fluxo do viver e da vida docente, possamos ter encontros com a experiência vivida em grupos de estudos e pesquisas ativos, constituídos por sujeitos que se mantêm em sua alteridade constitutiva, pela linguagem, em coordenações de ações recorrentes, e que em meio à sensibilidade, reconhecem o outro como legítimo outro na convivência, na aceitação mútua e no respeito.

REFERÊNCIAS

ARAGÓN, D. T. A. **Formação continuada de professores de matemática**: espaço de possibilidades para produzir formas de resistência docente. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida**. Caderno de Pesquisas., v.39, n.137, São Paulo, maio/ago.. 2009. Entrevista concedida à Alba Porcheddu. Tradução: Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016 . Acesso em: Jan de 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação- Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: jan. 2017a.

_____. **Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11640.htm>. Acesso em: dez. 2017b.

_____. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância – Versão Preliminar**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 2007.

CARNEIRO, V. C. **Profissionalização do professor de matemática**: limites e possibilidades para a formação inicial. 1999. 328 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

_____. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, A. L. **Constituinte escolar do RS como práxis político-pedagógica e sua dimensão ambiental**. 2010. 152 p. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2010.

GABARDO, C. V.; HAGEMEYER, R. C. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. **Educar em Revista**, v.37, p.93-112, maio/ago. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200007>. Acesso em: 10 jun. 2017.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Revista Ciência & Educação** (Bauru), v.11, n.2, maio/ago. 2005.

IRALA, V. Da institucionalização à reciprocidade: memórias, histórias e afetos. In: KELM, M.; IRALA, V. (Orgs.). **Retratos de linguagem: uma homenagem aos 10 anos da área de Letras da UNIPAMPA - Campus Bagé**. Bagé: UNIPAMPA, 2016. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/521/1/ebook_retratos_2016_ultima_versao.pdf. Acesso em: nov. 2016.

KELM, M.; IRALA, V. (Orgs.). **Retratos de linguagem: uma homenagem aos 10 anos da área de Letras da UNIPAMPA - Campus Bagé**. Bagé: UNIPAMPA, 2016. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/521/1/ebook_retratos_2016_ultima_versao.pdf. Acesso em: nov. 2016.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. Tres imágenes de paradiso. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.3586.

LOPONTE, L. G. Amizades: o doce sabor da docência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.138, p.919-38, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300012>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MARCHI, V. D. **Um grupo de estudos de professores de matemática e a exploração de conteúdos de Geometria Euclidiana em Webquest**. 2011. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARCHIORO, D. F. Z. et al. A Unipampa no contexto atual da educação superior. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, v.12, n.4, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772007000400008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: fev. 2017.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

_____. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda (Orgs.). **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2011.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução: Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, H.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L. S. Shulman. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838> . Acesso em: jan. 2017.

OLIVEIRA, V. C. A. Uma leitura sobre formação continuada de professores de Matemática fundamentada em uma categoria da vida cotidiana. 2011. 207f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

OLIVEIRA, V. C. A. Sobre as ideias de estranhamento e descentramento na formação de professores de Matemática. In: ANGELO, C. L. et al. (Orgs.). **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história**. São Paulo: Midiograf, 2012a. p. 199 – 216.

OLIVEIRA, V. C. A. Uma proposta de intervenção em cursos de formação de professores de matemática. Anais...XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - XVI ENDIPE. Unicamp: Campinas, 2012b.

ORFAO, R. B. **Professores de matemática em um grupo de estudos**: uma investigação sobre o uso da tecnologia no ensino de funções trigonométricas. 2012. Dissertação (Mestrado Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2012.

RIBAS, J. C. et al. Capacitação dos coordenadores de polo através de ambiente virtual de aprendizagem: um desafio para a gestão de polo no sistema Universidade Aberta do Brasil. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 8, n. 3, dez. 2010.

SHULMAN, L. S. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Eds.). **The case for education. Contemporary approaches for using case methods**. Needham Height: Allyn Bacon, 1996. p. 197-217.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

UNIPAMPA. **Grupos de Pesquisa**. 2017. Disponível em: <http://portteiras.r.unipampa.edu.br/portais/propesq/grupos-de-pesquisa-3/>. Acesso em: abr. 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional UNIPAMPA (2014 - 2018)**. Bagé, RS: UNIPAMPA, 2013. Disponível em:
http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71_2014-PDI.pdf .
Acesso em: dez. 2016.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. A. **Mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre. Artmed, 2003.

VILLELA, M. P. In: RODRIGUES, C.; FARINA, C. (Orgs.). **Cartografias do sensível**: estética e subjetivação na contemporaneidade. Porto Alegre: Evangraf, 2009. (aba)

ANEXO



CEPAs / FURG
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA NA ÁREA DA SAÚDE
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
www.cepas.furg.br

PARECER N° 49/2017

CEPAS 62/2016

Processo: 23116.007349/2016-46

CAAE: 59630516.4.0000.5324

Título da Pesquisa: A formação de professores em grupos de estudos e pesquisas

Pesquisador Responsável: Dionara Teresinha Aragon Aseff

PARECER DO CEPAS:

O Comitê, considerando tratar-se de um trabalho relevante, o que justifica seu desenvolvimento, bem como o atendimento à pendência informada no parecer 115/2016, emitiu o parecer de **APROVADO** para o projeto "**A formação de professores em grupos de estudos e pesquisas**".

Segundo normas da CONEP, deve ser enviado relatório **semestral** de acompanhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme modelo disponível na página <http://www.cepas.furg.br>.

Data de envio do **relatório final**: 30/06/2017.

Rio Grande, RS, 05 de abril de 2017.

Profª. Eli Sinnott Silva

Coordenadora do CEPAS/FURG