



Vivências autoformativas: tecendo teias para o encontro de si caminhando por entre os espaços-tempo passado e futuro para explicar os professores que hoje somos

Carolina Santos de Miranda¹

 0000-0001-7938-979X

Ruth do Nascimento Firme²

 0000-0003-2737-5112

Gilvaneide Ferreira de Oliveira³

 0000-0002-8663-9803

Resumo

Tornar-se professor demanda um movimento autoformativo. A autoformação é um processo tripolar que envolve os polos auto (eu), hetero (o outro) e ecoformativos (o meio). Assim, o objetivo deste trabalho é tecer, com professores de ciências, uma teia que relacione esses três polos a partir de uma vivência autoformativa. Utilizaram-se como metodologia a técnica do ateliê biográfico de projetos e a análise compreensivo-interpretativa, para tecer a teia das vidas dos sujeitos e dos sentidos que emergem no seu caminhar. Os resultados mostram que vários são os contextos que marcam a formação, que fazem dos professores o que são hoje, docentes com medo da realidade atual e esperançosos em um futuro melhor. Concluiu-se que a construção da teia proporcionou iniciar o processo de caminhar para si.

Palavras-chave: Autoformação; Ateliê biográfico de projetos; Método biográfico; Professores de ciências.

Self-formative experiences: weaving webs to find oneself walking through past and future space-time to explain the teachers we are today

Abstract

Becoming a teacher requires a self-formative movement. Self-formative, which is a tripolar process, involves the self (I), hetero (The other) and eco-formative (The middle) poles. Therefore, the objective of this work is to weave a web relating the three poles of self-formative from a self-training experience with science teachers, in which we used the technique of the biographical project studio as a research methodology and the comprehensive-interpretive analysis to weave the web of our lives and meanings that emerge. In the results, we can see that there were several contexts that marked our training, that we are now teachers afraid of the current reality and hopeful for a better future. We conclude that the construction of the web allowed us to start the process of walking towards itself.

Keywords: Self-formative; Biographical project workshop; Biographical method; Science teachers.

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, carolmirandasantos@yahoo.com

² Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, ruth.nascimento@ufrpe.br

³ Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, gilvaneide.oliveira@ufrpe.br

Considerações iniciais

Ser e tornar-se professor vai além dos cursos de graduação, é um movimento que começa juntamente com o nosso processo existencial, pois, antes de sermos professores de profissão, somos pessoas. Nóvoa (1992) eleva essa discussão quando afirma que o professor é uma pessoa inteira, ou seja, construída por várias dimensões – uma delas é a profissional; mas não é a única.

Assim, essa pessoa que somos é construída dia após dia nas relações que traçamos com os nossos pares e com os ambientes nos quais passeamos. Segundo afirma Capra (1982), a nossa interação com o meio ambiente consiste em uma troca entre o meio externo e o nosso interior. Nessa relação, ainda segundo o autor, a nossa resposta ao meio vai depender das experiências que carregamos conosco, assim como dos propósitos, da interpretação e da percepção daquela realidade.

Nóvoa (2010) afirma a importância de percebermos o lugar onde os professores vivenciaram seus processos – sejam eles sociais, sejam culturais ou institucionais – para compreender sua construção como pessoa. Assim, a formação de professores precisa ser pensada sob os seus diversos ângulos e, especificamente, sob a lente da autoformação.

A autoformação traz como proposta esse olhar para o professor como pessoa e, mais do que isso, toca a sua existência. Falamos assim por que a autoformação é um processo tripolar, no qual se pensa o professor como uma pessoa que é construída nessa relação dele com os outros e com os espaços, para assim retornar e pensar em si mesmo. Galvani (2002) considera a existência de vários níveis de realidade que dialogam ao mesmo tempo dentro do processo formativo do professor, no qual estão envolvidos três polos: autoformação, heteroformação e ecoformação. Assim descreve Pineau (1985, p. 100): “Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependentes delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)”.

Além de considerarmos os diversos espaços e as diversas pessoas que atravessam a formação de professores, devemos compreender também, segundo Pineau (2004), que os espaços-tempo passado, presente e futuro ajudam a compor esse processo. O passado diz

muito sobre o professor que hoje somos e o futuro nos motiva a seguir caminhos em busca do professor que queremos ser – e ambos influenciam o professor que somos no presente.

Assim, vislumbramos a formação de professores como uma tessitura que une as dimensões e os espaços-tempo formativos, por isso, neste estudo, temos como objetivo tecer redes para unir as dimensões envolvidas no processo autoformativo (auto, hetero e eco), com um trabalho dentro do espaço-tempo de passado e futuro, para refletir e repensar os professores que somos no presente – levando em consideração que essa pesquisa foi vivenciada no período da pandemia da COVID-19.

Autoformação e temporalidades na formação

Se viver não é um caminho por nós construído, o que seria então? Às vezes nos eximimos de responder a essa pergunta por medo de assumir as consequências que esse questionamento traz. A filosofia afirma que assumir o controle das nossas vidas liberta-nos, mas também nos torna responsáveis – como diria Saint-Exupéry (2015), tornamo-nos eternamente responsáveis por aquilo que cativamos.

Pineau e Galvani (2012) defendem que precisamos aprender a viver e que nesse movimento se faz necessário interligar os polos individuais, sociais e materiais, os quais são mediados por alguns saberes, como: saber que preciso aprender sempre; saber contextualizar a minha formação a partir de minhas experiências; saber alternar períodos de trabalho e estudo.

Moraes e Batalloso (2015) dizem que ter contato com sua própria essência resgata o autoconhecimento e tem poder de curar, cura-nos de tanta desumanidade que nos envolve desde o primeiro dia de nossas vidas, portanto transcendemos quando encontramos com nossa própria essência. Segundo os autores, é o retorno do espírito sobre si mesmo que nos leva ao autoconhecimento.

Mesmo nas ideias advindas de diferentes países e bases de formação diversas, o processo de autoconhecimento está baseado nos princípios da auto-organização, que têm algumas características em comum. A primeira delas, segundo Capra (1996), está no fato de que eles usam a perspectiva dos sistemas abertos que trabalham afastados do equilíbrio, e que

existe um fluxo grande de energia e de matéria no sistema para que o movimento de auto-organização aconteça. Outra característica é que as conexões dentro do sistema são não lineares, o que proporciona sua realimentação. Esses princípios descrevem o que é o movimento auto-organizador, que teve origem na ideia de rede como padrão geral da vida e que posteriormente foi aprimorado por Maturana (1996) para o conceito de autopoiese.

Por envolver tantas dimensões que devem ser ritmadas pelo próprio dono do tempo formativo, esse é um processo complexo, principalmente porque, segundo Moita (1992), não acontece do nada e é uma troca constante de relações que está intrinsecamente ligada ao percurso de vida de cada sujeito.

De acordo com Prigol e Behrens (2015), uma formação de professores dentro desse paradigma da complexidade envolve as dimensões intelectuais, afetivas, emocionais e sociais, que proporcionam ao professor refletir sobre o seu real papel no mundo – proporcionam também a formação integral do sujeito.

Por isso adotamos neste trabalho a perspectiva de autoformação descrita por Galvani (2002), que considera a existência de pluralidade de níveis de realidade que dialogam ao mesmo tempo dentro do processo formativo do professor. Galvani (2002) concebe o processo formativo com três polos: autoformação, heteroformação e ecoformação.

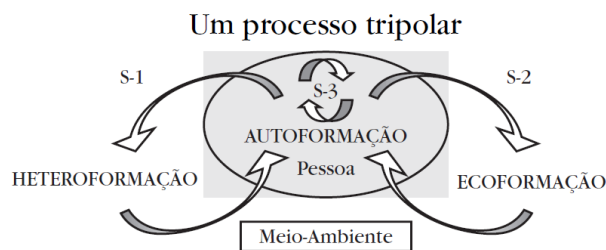
Quando usamos o termo autoformação não queremos dizer que é um momento egocêntrico de formação, mas sim que é um processo de autoconhecer-se. É um processo formativo que tem suas bases na formação permanente e que usa os prefixos para deixar claro os polos de influência e não para separá-los e dizer que são processos diferentes – juntos eles formam um mesmo processo formativo (PINEAU, 2004).

A heteroformação, dentro desse processo tripolar que é a autoformação, concerne à relação entre o sujeito em formação e a cultura, entre a sociedade e o período histórico que atravessa esse processo formativo, e produz vivências que influenciam na construção do sujeito (PRIGOL; BEHRENS, 2015). Já a ecoformação diz respeito aos aspectos físicos e químicos, que dão forma à pessoa (GALVANI, 2002). Morin, Ciurana e Motta (2003) discutem esse polo da ecoformação e afirmam que no processo de autonomia o ser humano é dependente do ambiente em que vive, pois é dele que retira energia e informação – o que o autor denominou

de autoeco-organização. Principalmente quando falamos em organizações vivas, segundo Moraes e Batalloso (2015), não podemos pensar em autonomia e desconsiderar a dependência desses sistemas vivos em relação ao seu entorno, ou seja, a autonomia é relativa e dependente, mas nunca aprisionada.

Esses três polos – autoformação, heteroformação e ecoformação – que compõem o processo de autoformação docente estão em eterno diálogo e interação de forma dialética com a porção interna cognitiva do sujeito em formação, como aparece na Figura 1.

Figura 1 – Processo de autoformação



Fonte: Galvani (2002, p. 96)

Esse processo é dialético porque existe troca entre os polos – o sujeito recebe e dá devolutivas até chegar ao processo representado por S-3 na Figura 1, que significa a tomada de consciência da sua própria existência. Essa tomada de consciência é reflexiva, segundo Galvani (2002), e acontece em razão do diálogo traçado entre o sujeito e o meio que o cerca. Isso tudo mostra o quanto o processo de autoformação é plural e que seus movimentos de interrelações entre os níveis de realidade estão imbricados aos “[...] processos de tomada de consciência, de interiorização e de descentralização” (GALVANI, 2002, p. 102). O autor conclui que “a autoformação se declina então em três processos de retroação: retroação de si sobre si (subjativação), retroação sobre o meio ambiente social (socialização), e retroação sobre o meio ambiente físico” (ecologização)” (p. 98).

Essa interação entre autoformação, heteroformação e ecoformação entrelaça fortemente os processos de retroação descritos anteriormente por Galvani (2002), de forma a estarem imbricados e constituírem a base de uma concepção antropológica de formação do sujeito-professor. Sobre o movimento – que ele chama de prefixo – dos polos, Pineau (2004, p.

156) afirma que “[...] os prefixos apontam, desse modo, polaridades extremamente complexas, homogeneizantes e heterogeneizantes ao mesmo tempo, de colocar em relacionamento, de colocar em conjunto, em sentido, em forma”.

Segundo Pineau (2004), esses polos estão presentes em todos os momentos da vida do sujeito e convivem de forma dialética, mas cada um deles pode se destacar nos diferentes momentos desse caminhar existencial. Na juventude, por exemplo, o polo da heteroformação está em evidência, pois a formação do indivíduo está sob a responsabilidade de alguém mais velho, geralmente os pais; o polo da autoformação é ressaltado na fase adulta, quando o sujeito é levado a tomar conta da sua vida; e o polo da ecoformação destaca-se mais para o fim da vida, quando tomamos consciência da nossa fraqueza corporal e estamos mais à mercê das intempéries do contexto.

Esses diferentes polos também podem emergir mais fortemente nos distintos momentos do nosso dia. O momento do dia em que o polo autoformativo está altamente em movimento é o período noturno. Pineau (2004, p. 173) afirma ser nesse momento noturno que o sujeito tem tempo para refletir e pensar sobre o dia que passou e o que virá, sendo então um momento importante de encontro consigo mesmo, quando a autoformação acontece mais ativamente:

A noite contrai o espaço, dilui as formas, mistura o interno com o externo, o objetivo com o subjetivo, o real com o imaginário. Ela perturba as referências do eu visual. É uma escuta tensa de silêncios e de sons invisíveis que não se deixam marcar claramente, mas que criam formas inéditas de coexistência entre si e o mundo. Estas formas são atravessadas e constituídas pelos vai-e-vem acelerados e incontrolados entre interiorização e exteriorização que dissolvem os objetos, os sujeitos.

Por tudo isso, não podemos desconsiderar o período noturno como espaço formativo, principalmente quando falamos de auto e de ecoformação, pois é nesse espaço-tempo que os sentimentos mais ocultos emergem, nossos desejos, aqueles dos quais nem ainda nós mesmos tomamos consciência. Para o processo formativo, não só o período de sono mas também o acordar, segundo Pineau (2004, p. 177), são momentos importantes, pois é quando tomamos consciência de tudo o que foi construído durante a noite – além de ser a transição entre o

período noturno e o diurno: “A emergência das lembranças do acordar é muito específica, são fluxos psíquicos com fontes abissais que afloram e vem excitar a consciência”.

Ao acordarmos, abrimos um espaço entre o corpo e o ambiente onde podem se estabelecer interações que colaboram para o processo existencial. E é nessa conexão com o ambiente e a tomada de consciência que buscamos motivos para viver, pois são eles que vão impulsionar nossa decisão de levantar da cama. Esse movimento de questionar os motivos da vida levam à reflexão sobre a nossa existência: “Por que estou aqui? Qual a minha missão hoje?” – são algumas de muitas perguntas que tomam conta da atividade mental nesse momento. Por isso, Pineau (2004, p. 180) afirma que aprendemos também no movimento de acordar, “[...] são aquelas aprendizagens de tipo 2 e 3, reflexivas e metacognitivas de desenquadramento/reenquadramento”.

Enquanto a autoformação e a ecoformação se aproximam quando falamos do período noturno, a heteroformação está ligada ao período diurno, como dialogamos anteriormente, e assim, segundo Pineau (2004), esses três polos são antagônicos, ao mesmo tempo em que são ligados, graças a uma alternância que os dissocia enquanto os une. Ainda segundo o autor, essa contradição é necessária para que esses polos se desenvolvam, porém a dialética entre eles não é um processo fácil – o desenvolvimento de um pode sobrepor o outro em alguns momentos.

A heteroformação, que promove a socialização com o meio em que o sujeito está inserido, permite a ele compreender o lugar que ocupa no mundo. Afinal, segundo Moraes e Batalloso (2015), nosso mundo aparece a partir da relação com o outro, aprendemos nesse cenário que é de troca e não de competição – como é criado em muitas dimensões educacionais. Segundo Pineau (2004), o polo da heteroformação – o polo do social – é contraponto em relação ao polo individual.

Diante de tudo o que expusemos, reafirmamos que a autoformação é o processo formativo abraçado neste trabalho por toda a sua essência complexa, que muito se relaciona com a nossa visão de ser e estar no mundo.

O método biográfico como processo de pesquisa e formação

Método (auto)biográfico, histórias de vida, narrativas biográficas, muitas são as denominações dadas a esse método – que pode ser, ao mesmo tempo, de pesquisa do tipo investigação-ação, segundo Nóvoa (2010); ou de uma perspectiva de formação de professores que recebe o nome de biografia educativa (DOMINICÉ, 2010). Ambas as concepções estão ligadas a outro processo de formação de professores que Pineau (2010) chamou de autoformativo.

A singularidade de cada sujeito é algo que emerge e chega a ser alvo de compreensão dos processos formativos dentro dessa perspectiva, porém, ao mesmo tempo em que faz esse processo ser muito rico em humanidade, torna mais difícil a sua aceitação e compreensão na comunidade científica,

principalmente porque também está [sic] singularidade não é um dado simples, mas composto de elementos múltiplos mais ou menos emprestados, herdados, ordenados, misturando passado, presente, futuro, condicionamento e descondicionamento, consciente e inconsciente. (PINEAU, 2004, p. 195)

Outra característica desse novo campo de pesquisa e formação que surge é o fato de que ele consegue, segundo Nóvoa (1992), conjugar vários olhares de áreas de conhecimento diferentes e traz uma compreensão multifacetada dos fenômenos. Assim, tem uma face interdisciplinar, o que também é uma dificuldade para a sua aceitação, mesmo sendo essa, segundo o autor, uma qualidade do método.

Isso justifica o uso do método biográfico quando falamos em compreender seres humanos, pois nossa relação com o meio e com o outro é tão complexa que é impossível analisá-la usando métodos que tratam as pessoas como algo possível de ser objetificado. O método biográfico, segundo Moraes e Batalloso, (2015) tem um potencial transformador, pois ajuda na promoção de sentido e significado na vida.

Além disso, o método autobiográfico não é apenas usado como técnica de pesquisa – como falamos anteriormente, ele também é uma perspectiva de formação de professores. Isso porque, segundo Souza e Fornari (2008), falar ajuda no processo de pensar sobre si mesmo, ou seja, o professor precisa refletir sobre si mesmo, e é através desse processo que ele entra no movimento de autoformação.

O contexto desta pesquisa-formação localiza-se em um momento de espaço-tempo específico, a pandemia da COVID-19, que nos obrigou a fugir das aglomerações e arranjar soluções para continuarmos com nossas produções vivas. Em razão da pandemia, a nossa vivência aconteceu a distância, e, para contorná-la, usamos recursos tecnológicos, como chamadas de vídeo, grupos de *Whatsapp* e mensagens de *e-mail*.

A pandemia impediu que pudéssemos vivenciar esses momentos de autoformação presencialmente, mas, ao mesmo tempo, proporcionou que tivéssemos participantes de lugares diferentes. Assim, os participantes desta vivência autoformativa eram habitantes de três cidades – Caruaru, Vicência e Recife – localizadas no estado de Pernambuco.

Foram organizadas 2 turmas de formação: a Turma 1, com os professores que vieram dos convites nas redes sociais e que moram nas cidades de Recife e Caruaru: Meirere, Lucas, Givania, Dyanderson e Jéssica. A Turma 2 contou com os professores de Vicência: Miriam, José Nestor, Aline, Flávio, Daniela e Otaviana. Havia, então, um total de 12 professores, incluindo uma de nossas autoras, que, na construção deste trabalho, era a doutoranda responsável por desenvolver a vivência.

Pensamos que, enfim, tínhamos conseguido encontrar os participantes para esta pesquisa-formação, mas ainda fomos surpreendidas com algumas mudanças e desistências. Assim, no fim do processo tínhamos um total de sete participantes, cujos perfis apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição dos participantes da pesquisa

Participantes	Formação	Como se define	Tempo de profissão
Lucas	Licenciado em Física	Afetuosos	11 anos
Givania	Licenciada em Ciências Biológicas	Persistente	8 anos
Miriam	Licenciada em Letras	Educadora popular	30 anos
José Nestor	Licenciado em Ciências Biológicas	Investigador	6 anos
Jéssica	Licenciada em Matemática	Persistente	8 anos
Daniela	Licenciada em Ciências Biológicas	Acolhedora	4 anos
Carolina	Licenciada em Ciências Biológicas	Sensível	12 anos

Fonte: organizado pelas autoras

Como falamos anteriormente, o desenvolvimento da nossa proposta de pesquisa-formação, que chamamos de vivência autoformativa, está estruturado dentro da ideia de Ateliê Biográfico de Projetos (ABP) descrita por Delory-Momberger (2008), e nesse processo de projeto de si sempre se consideram os polos da autoformação – auto, hetero e eco. Sobre a estrutura do ABP, Delory-Momberger (2008, p. 366) orienta da seguinte forma:

O dispositivo apresentado pode ser aplicado em diversos setores da formação de adultos, adequado a públicos tanto universitários quanto profissionais, inscrever-se em ações de orientação ou reorientação profissional ou vir acompanhado de dispositivos de inserção. O quadro mais favorável de trabalho é o de um grupo que não exceda o número de 12 participantes. Os participantes tomam conhecimento, com antecedência, do tema e da sinopse da sessão. Os encontros se desenvolvem em seis etapas, segundo um ritmo progressivo que corresponde a uma intensificação do envolvimento que é importante para cada um controlar.

Se tomarmos como modelo a quantidade de momentos propostos por Delory-Momberger (2008), identificamos em nossa pesquisa 6 momentos, que aconteceram entre setembro de 2021 e março de 2022. No primeiro momento fizemos encontros *on-line* e reflexões individuais – para conhecer melhor uns aos outros, criar conexões e compreender melhor o método biográfico e o processo autoformativo. No segundo momento voltamos ao passado a partir de objetos e memórias – escrevemos e relatamos esse passado em reuniões *on-line*. No terceiro momento pensamos no presente e, da mesma forma que fizemos em relação ao passado, escrevemos sobre nossas experiências no presente e relatamos essas experiências em encontros *on-line*. No quarto momento projetamos o futuro, descrevemos os professores que queremos ser e escrevemos sobre eles. No quinto momento caminhamos para construir uma síntese da nossa trajetória de vida, tentando trazer os momentos, os espaços e as pessoas que mais marcaram e marcam nossa construção docente. No sexto e último momento avaliamos a nossa vivência autoformativa – os relatos desse momento avaliativo foram o tomo necessário para iniciarmos a análise da pesquisa.

Desenvolver esse processo formativo a partir do ABP foi desafiador, mas, dentre tantos desafios de uma pesquisa que utiliza o método biográfico, encontrar a forma de análise ideal foi o maior deles. Essa não é uma dificuldade só nossa, Delory-Momberger (2012) relata que ela

vem desde Passeron (1989), e até hoje a forma de processar as experiências que emergem de narrativas é algo que assola a cabeça dos pesquisadores da área.

Isso é devido a algumas características típicas desse tipo de pesquisa de cunho narrativo. Delory-Momberger (2012) descreve algumas delas: a primeira característica é que as pesquisas biográficas têm como questão principal o modo como os indivíduos se tornam indivíduos e, por ser esse um processo muito complexo, faz emergir outros pontos que são complicadores da análise de dados.

Uma outra variável do processo é a temporalidade. O sujeito, segundo Delory-Momberger (2012), vive suas experiências e trocas com o contexto e com os outros em tempos específicos – foi o que ela chamou de temporalidade da experiência, o que torna as narrativas mais complexas e, assim, mais difíceis de serem analisadas por métodos tradicionais de análise científica.

Como analisar dados que não são dados? Bolívar (2014) levanta essa problemática das pesquisas que usam narrativas, que é justamente transformar essas narrativas, já que são histórias de vida, em dados – ouvimos sobre as experiências das pessoas e não temos o direito de analisar a ponto de julgar o que foi vivido.

Barbier (2007) fala que esse ouvir deve acontecer sem antecipar e construir um juízo de valor e sem impor um ponto de vista. É um ouvir mais empático, que aceita o outro incondicionalmente, com a tentativa de se colocar em seu lugar e compreendê-lo no contexto da história narrada. É esse olhar empático e sensível que tentamos praticar ao ouvir as narrativas.

Portanto, escolhemos para a interpretação das narrativas a análise compreensivo-interpretativa, que, segundo Souza (2014, p. 43),

busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

De acordo com a explicação de Souza (2014), a análise compreensivo-interpretativa busca, nesse momento desta pesquisa-formação, compreender os sentidos que emergem das relações do sujeito com ele mesmo, com os outros e com o contexto, tudo isso a partir das experiências vividas e narradas.

Esse processo de leitura das narrativas para a interpretação via análise compreensivo-interpretativa, que Souza (2014) intitulou de “ideia metafórica em três tempos”, acontece em três momentos: “Tempo I – Pré-análise, leitura cruzada; Tempo II – leitura temática – unidades de análises descritivas; Tempo III – leitura interpretativa-compreensiva do corpus, numa perspectiva metodológica, recíproca e dialógico” (SOUZA, 2014, p. 43).

Ou seja, é um movimento de leituras e releituras do todo em busca de unidades temáticas que possam compor o *corpus* da pesquisa e, assim, ajudar-nos a interpretar e compreender os sentidos que dali emergem. Bolívar (2002) afirma que uma boa pesquisa narrativa é aquela que consegue contar uma boa história para que possamos compreender e encontrar os sentidos formativos.

Assim, utilizamos as narrativas compartilhadas nos encontros *on-line* e a síntese produzida no quinto encontro para buscar os significados que emergem da nossa teia de vida. O primeiro momento de leitura cruzada descrito por Souza (2014) aconteceu a partir da síntese que o grupo produziu, e disso emergiu o perfil dos participantes e a forma como poderíamos estruturar melhor a escrita analítica. Desse modo, decidimos usar os critérios da temporalidade para definir os eixos, ou seja, os eixos foram divididos em passado, presente e futuro. No momento de leitura temática emergiram os processos que nos tornaram professores, os professores que hoje somos e os professores que queremos ser. E no processo final, o Tempo III, de leitura interpretativo-compreensiva, pudemos, de fato, tecer a teia da nossa trama autoformativa.

A tessitura da nossa trama autoformativa

Neste momento da nossa conversa, queremos apresentar a nossa pluralidade, as vozes, os sentidos e os significados que ecoaram das nossas memórias. Nessa pluralidade, tecemos

uma teia. A pluralidade veio de todos os lados, inclusive, do processo de tecer essa teia, pois não a fizemos sozinhas, todos os participantes da pesquisa colocaram seu dedinho nessa tessitura.

Na tessitura, fizemos o movimento hermenêutico quando juntamos as partes e o todo na busca de interpretá-los; e interpretar é a essência da ciência hermenêutica, segundo Ricoeur (2010). Precisamos juntar as partes para interpretar melhor esse todo – e, quando falamos de todo, incluímos o meio sócio-histórico-cultural, pois essas narrativas existem também porque estabelecem uma relação para além do ser individual.

Esse processo de tessitura é fruto da nossa atenção aos “momentos-charneiras”, termo cunhado por Josso (2010) que pode representar pessoas, lugares e espaços-tempo que, de alguma forma, nos fizeram ressignificar nossa trajetória. Todos os participantes foram orientados a chegar ao encontro de síntese (quinto momento) com esses momentos-charneiras evidentes para que fizéssemos uma síntese da nossa trajetória. Buscamos por esses momentos-charneiras em tudo o que escrevemos, em nossos diários, nas vivências durante a formação – sempre atentos também ao que o outro percebeu de nós a partir dos textos escritos pelos escribas.

Portanto, essa teia edificada é fruto da síntese que cada um construiu durante sua trajetória. Nosso papel como pesquisadoras foi apenas observar quais espaços-tempo, lugares e pessoas ficaram mais evidentes nesse processo de síntese e, a partir disso, tecer a teia que apresentamos agora. Segundo Josso (2010), nesse momento de síntese – que deve ser feito por cada um diante de seu próprio processo formativo – há um balanço de tudo o que foi vivido no processo formativo.

Queremos, portanto, deixar claro que iremos caminhar dentro dos espaços-tempo passado, presente e futuro, costurando esses períodos com os lugares e as pessoas que foram importantes para a nossa construção. Nessa tessitura, nossas vozes – de uma das pesquisadoras e dos demais participantes da pesquisa – aparecem por meio de caixas de texto e vêm dessa forma para ilustrar que a nossa interpretação se desenvolveu na lembrança dessas narrativas, como se estivessem sendo sussurradas nos nossos ouvidos, para assim encontrarmos os sentidos e significados que têm formado os professores que hoje somos.

Afinal, o nosso objetivo com essa teia é compreender melhor o que nos torna os professores que hoje somos, e os sentidos e significados podem ser uma pista para a realidade formativa de cada um de nós, ou seja, a tessitura promove o movimento de caminhar para si.

Passado: os caminhos que nos tornaram professores e professoras

Não quero lhe falar meu grande amor, das coisas que aprendi nos discos, quero lhe contar como eu vivi e tudo o que aconteceu comigo.
(*Como nossos pais*, 1976)

Viver é melhor que sonhar, como continua a rainha Elis Regina na música “Como nossos pais” (COMO..., 1976), mas acreditamos que reviver o vivido é extremamente autoformador. Por isso, fizemos um retorno ao nosso passado em busca das pessoas e dos espaços que foram importantes para formar os professores que hoje somos.

O passado da maioria de nós é marcado fortemente pelas lembranças da infância e depois pelas da adolescência. Rememoramos pessoas ligadas à família e aos professores, e os espaços mais citados pelos participantes foram a escola e a universidade. Lembrando que olhamos para o passado tentando responder a perguntas como: o que me fez ser professor de ciências? Que olhar eu exercia sobre o mundo?

Diante dessas perguntas a primeira fase citada por nós foi a infância. A infância é, de todas, a fase mais produtiva e gostosa das nossas vidas, pois somos seres ainda compreendendo nossa real humanidade. A mente está fértil e o coração está aberto, por isso nos permitimos viver com toda a intensidade que nos é consentida.

Segundo Lent (2010), existem janelas de oportunidades de desenvolvimento do cérebro – e, conseqüentemente, de plasticidade – que compreendem o período da primeira infância até os 10 anos de idade. Por isso, considera-se que o período de maior plasticidade do cérebro é na infância. Por ser assim, as experiências são intensas e deixam marcas para o resto da vida – talvez por isso elas apareçam tão vivas nas nossas memórias. E, quando olhamos para esse momento, conseguimos ver nos relatos as marcas deixadas, principalmente, pela família.

A família, segundo Bairrão (1994), é um espaço de grande aprendizagem. Nesse espaço, aprendemos dentro da dimensão cognitiva e aperfeiçoamos nossa linguagem, a comunicação, as relações interpessoais, as normas sociais e a aprendizagem escolar. Segundo Passeggi (2008), a família é um espaço de formação e (auto)formação e ajuda a delinear o caminho profissional. Nela vivenciamos uma relação hetero e ecoformativa, pois ela, em alguns momentos, é um espaço de relações sociais e, em outros, de relações específicas com os membros que compõem aquele espaço familiar.

Entre todos os participantes do ambiente familiar, mães e pais foram os mais lembrados. As mães são o nosso primeiro vínculo, pois nossa existência começa dentro delas. É uma ligação muito profunda e, por assim ser, tem uma grande influência no nosso

Mainha que me ensinou as primeiras palavras, ela começou a trabalhar muito cedo, o sonho dela era fazer Direito, sendo que ela foi abandonada pelo meu avô, meu avô abandonou os filhos, aquela velha história de trabalhar cedo por abandono e aí ela começou a parar com 12 anos. (Jéssica)

processo de humanização, sobretudo, na infância. Com as mães aprendemos tudo, inclusive a ler e escrever. Podemos dizer que elas são a nossa primeira relação com o outro, ou seja, nossa primeira relação dentro do polo heteroformativo.

Principalmente quando essas mães são o que Carvalho-Silva, Batista e Alves (2014) chamaram de mães protagonistas. As mães protagonistas são aquelas que, assim como a mãe de Jéssica, têm uma propriedade social específica, são mães solteiras, de baixa renda, com nível baixo de escolaridade – e, por todo esse cenário, precisam de muita força para prosseguir batalhando por uma vida melhor para si e seus filhos e suas filhas. A mãe na nossa teia aparece exercendo esse papel de poder e força, tanta força que consegue criar uma filha sozinha e ensina para ela que o maior valor da vida é não desistir e que a educação muda realidades. O que nos faz pensar: por que as mães são polos heteroformativos tão fortes na nossa construção existencial? Seria pelo fator orgânico? Talvez, o fato de nascermos conectados a elas explique a tamanha importância que exercem no nosso processo identitário.

São mães que ensinaram que a educação muda realidades, justamente porque acreditam muito nessa verdade. Verdade que as fazia sonhar com um futuro melhor, que não conquistaram para si, mas desejavam para os seus filhos. Os mais diversos sonhos essas mães sonharam – queriam ser professoras, advogadas, chefs de cozinha.

Mães que deixaram heranças, como o hábito da escrita, afinal, heranças não são apenas materializadas em bens físicos. Então, muitos de nós nos tornamos professores devido às nossas mães.

Filhos que se tornaram professores inspirados em suas mães, mais do que isso, que se sentiram fortes o suficiente para sonhar também e conquistar. Isso porque, de forma geral, os pais são os nossos primeiros ídolos, por isso, podem nos influenciar positivamente, contribuir para o nosso bem-estar emocional, ser nosso porto seguro – ou, de forma inconsciente, podem nos desestabilizar. Mas, independentemente de tudo, as mães e os pais ajudaram a construir os professores que somos hoje.

Um estudo de revisão bibliográfica feito por Almeida e Melo-Silva (2011, p. 81) revela, em suas conclusões, as várias influências que a família pode exercer em nós:

O panorama sobre as publicações da área, segundo diferentes referenciais teóricos, revela que a influência dos pais nos processos da escolha profissional dos filhos ocorre continuamente nos processos de interação dentro dos grupos familiares, algo iniciado na infância. A influência envolve tanto ações objetivas e práticas, como intervenções dos pais proporcionando: apoio financeiro, formação educacional, diálogos/ações facilitadoras da exploração vocacional; como também influências de ordem subjetiva, nem sempre tão claras e, por vezes, inconscientes, como: apoio, aprovação/reprovação das escolhas, expectativas de resultados, cobranças e, até mesmo, influências dos estilos de interação familiar, valores/crenças dos pais sobre mundo do trabalho, suas problemáticas vocacionais, sonhos e projetos que mantêm para os filhos, dificuldades no processo de separação pais-filhos, dentre outros. Todas essas variáveis de influência atuam, possibilitando ou mesmo limitando o desenvolvimento vocacional dos filhos e, mais particularmente, o processo da escolha da carreira.

E a principal influência, segundo Almeida e Melo-Silva (2011), é no movimento de escolha de carreira. Assim, podemos perceber que mães, pais, famílias, de forma geral, são referência na nossa construção. Goodson (1992) estabelece o ambiente (o polo ecoformativo) como um aspecto essencial da prática profissional dos professores, por estar entrelaçado às experiências de vida desses sujeitos. Então, a família é um espaço de grande influência para o processo de tornar-se professor, seja para impulsionar, como dissemos anteriormente, seja para paralisar o sujeito.

Presente: os professores e as professoras que hoje somos

Enquanto todo mundo espera a cura do mal e a loucura
finge que isso tudo é normal, eu finjo ter paciência.
(*Paciência*, 1999)

Olhando para as nossas experiências do passado, podemos observar que a maioria de nós escolheu ser professor de forma muito consciente, porém o presente tem moldado os professores que hoje somos. Um acontecimento tem estremecido nossas bases: a pandemia da COVID-19. A pandemia foi unanimemente citada, intimamente ligada a trabalho, relações familiares e amigos. A pandemia foi um espaço-tempo muito marcante para professores e espaços escolares, mas já esperávamos encontrar esse período citado em nossas narrativas.

Acreditamos que os espaços educativos, como as escolas, foram os que mais sofreram com o adiamento das aulas e, após isso, vivenciamos o ensino a distância e o ensino híbrido. Gois (2020) afirma que é impossível saber as reais dimensões dos danos que a pandemia trouxe para a educação básica.

O que podemos saber é que a pandemia forçou a escola a ressignificar concepções, práticas e vivências que deveriam ter sido revistas há muito tempo, de modo que a ressignificação acontecesse paulatinamente, mas ela acabou se dando bruscamente e causou sequelas, pois passou com a força de um furacão. Segundo Gois (2020), uma das consequências da pandemia para a educação é a migração para o ensino remoto como algo que pode se tornar definitivo – ou seja, segundo o autor, a tecnologia insere-se de vez no contexto escolar, como já devia ter acontecido. O problema foi a forma como teve que acontecer:

Sobre o ensino remoto, um primeiro ponto a destacar é o tamanho do desafio imposto aos professores e gestores dos sistemas educacionais. Diante um problema grave, súbito e inesperado, foi preciso encontrar não as soluções perfeitas, mas aquelas que estavam disponíveis no momento. Num cenário ideal, as tecnologias seriam testadas e mapeadas, conteúdos adaptados para outros formatos, professores receberiam treinamento, e alunos e famílias teriam tempo para se adaptar à nova rotina. Mas nada disso foi possível. (GOIS, 2020, p. 99)

Nas nossas narrativas, aparecem sequelas de diversas ordens – como doenças e crises existenciais –, mas a principal dificuldade foi lidar com a tecnologia. Houve falta de habilidade com os diversos aplicativos – *Zoom, Google Classroom, Google Meet*, por exemplo – e até mesmo ao utilizar o computador para fazer documentos simples de texto ou apresentação de *slides*. Segundo Gois (2020), a maioria dos nossos professores não tinha nenhuma ou quase nenhuma experiência com uso de tecnologia – e de repente foram obrigados a utilizar essa ferramenta para interagir com seus alunos.

Por isso, a preocupação de Miriam é genuína: *“Como iremos fazer? Quem vai pagar essa conta? A quem vai ser cobrado? Quem vai sofrer mais com essa herança? Os alunos que não aprenderam ou os professores que precisam ajudar a recuperar o tempo perdido?”*.

Tememos que essa conta seja cobrada de nós professores – estudos como o de Gois (2020) afirmam que os professores são o elo mais forte dentro do contexto escolar, capaz de conseguir ressignificar essa situação.

Mesmo com tantas questões a serem respondidas, percebemos-nos atentos a elas e muito dispostos a tentar resolvê-las, o que até interfere nas nossas questões emocionais. Mas, de fato, estamos cientes de que precisamos nos reinventar, não tem jeito! A pandemia forçou-nos a isso.

Reconhecemos que a pandemia balançou nossos alicerces, entramos em crise, mas acreditamos que ela

forçou uma mudança principalmente no contexto escolar. Segundo Viana (2020), a pandemia foi e é um vetor de transformação da história, pois o vetor, segundo esse autor, é algo que pode desorganizar e acaba exigindo uma reorganização.

Podemos dizer que a pandemia pode ter instaurado de uma vez por todas o paradigma da era digital na nossa sociedade. Dizemos isso pois, segundo Chalmers (1993), o paradigma possui um grupo de problemas definidos, com métodos organizados para atender e solucionar aqueles questionamentos. E a COVID-19 fez com que a tecnologia, com todas as suas soluções, minimizasse nossos problemas de aproximação por conta do medo de contágio, e isso nos

É um processo muito complicado assim de alfabetização por exemplo os alfabetizadores, [...] então a gente fica com aquela preocupação, não sou mais diretora de ensino, mas a gente se preocupa porque se o menino está lendo no segundo ano eu já sinto aquela preocupação, meu Deus, vai pro terceiro. Aí quando chegar no quarto, no quinto, professor vai ter essa capacidade de ser alfabetizador e vai alfabetizar? (Miriam)

revelou o quanto a tecnologia é importante para a sociedade, algo que já sabíamos, mas que ainda não queríamos admitir de forma concreta.

O medo ainda predomina, voltamos às escolas, mas com a incerteza de que nada sabemos. Entretanto, a fé, como consolo e suporte, tem nos sustentado, o que evidencia que acreditar em algo que não é material, que vem da dimensão espiritual, fortalece-nos.

Então a gente sai, mas ainda sai com as máscaras, assim, não sai em grande quantidade, de pessoas... (Miriam)

Para Santos (2009), a fé é instrumento da dimensão espiritual, e essa dimensão pode relacionar os outros níveis de realidade (NICOLESCU, 1999) aos quais estamos atrelados, e, assim, poderemos olhar para a realidade de uma forma diferente. Por isso, a fé nos faz acreditar em coisas impossíveis, pois, como ela fica na dimensão do imaterial, permite que vislumbremos acontecimentos que jamais seriam possíveis na dimensão material.

Mesmo com a fé que nos cerca, estamos com o emocional estremecido. É fato que as questões de ordem socioemocionais estão dominando o nosso presente. No contexto escolar, professores e alunos ficaram desestruturados com esse momento. A fé não foi o suficiente para muitos? Ou alguns não conseguiram se manter firme por falta de fé?

Falcão (2020) fala sobre o processo de volta às aulas e afirma que a maior preocupação deve ser com as questões ligadas ao socioemocional. Na perspectiva da autora, a escola precisa se preocupar, em um primeiro momento, em fortalecer emocionalmente os atores escolares. Essa necessidade é pujante.

Então, as questões socioemocionais constituem um dos paradigmas que têm sido discutidos no campo educacional. Como Miriam relata, a necessidade de incluir as questões socioemocionais na escola vem desde a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018). Porém, o que Falcão (2020) levanta como questão é: onde o socioemocional será inserido no cotidiano escolar? Vai se tornar uma disciplina? Vai ser de responsabilidade do psicólogo educacional? Vai ser algo transversal, discutido por todos os professores?

Que a BNCC traz e já era tão antigo isso, mas eu digo assim, como hoje esse campo do socioemocional ele tem se colocado dentro das escolas e a gente também fica preocupado... [...] preocupado com alunos que estão com crise de suicídio por causa dos problemas emocionais. (Miriam)

Essa nossa dificuldade em dimensionar as questões socioemocionais no contexto escolar acontece, provavelmente, porque as emoções e o social estão ligados à dimensão imaterial do ser humano, a dimensão do espiritual. E, no contexto escolar, essa dimensão, segundo Batalloso (2012), deve vir com intuito de trabalhar as questões da existência e estimular as pessoas a se conectarem com sua sensibilidade e a desenvolverem uma consciência ética planetária – deve ainda estimular a capacidade de agradecer por tudo. Como, portanto, inseri-la em contextos escolares ainda tão conteudistas?

Com todos esses questionamentos, terminamos nosso diálogo sobre as questões do presente e compreendemos que a pandemia da COVID-19 foi a força motriz das nossas experiências vividas e revividas no presente, que deixaram em nós marcas e aprendizados.

Futuro: os professores que queremos ser

Eu não desisto assim tão fácil, meu amor, das coisas que eu quero fazer e ainda não fiz, na vida tudo tem seu preço, seu valor e eu só quero dessa vida é ser feliz.

(20 e poucos anos, 1979)

Começamos esse diálogo respondendo ao Fábio Junior de 20 e poucos anos: e quem não quer ser feliz? Acreditamos que seja o desejo de toda a população do planeta Terra, principalmente, se temos consciência de que a felicidade não necessariamente é algo para ser desejado, mas sim vivido. Preferimos ficar com o conceito de felicidade descrito por Marcelo Jeneci, “felicidade é só questão de ser” (FELICIDADE, 2010). Quando você entende isso, alegra-se e alimenta sua felicidade existencial nas pequenas coisas da vida, como canta o feliz Seu Jorge: “Felicidade é sentir o cheiro dessa flor, é poder jogar um pano, colar no show do Caetano, cantar Odara até o dia raiar, é num fim de semana curtir uma praia bacana com um pôr do sol de arrasar” (FELICIDADE, 2014).

Independentemente de sermos felizes ou ainda estarmos na busca da felicidade, o fato é que ela é o alvo no futuro de todo ser humano. Um elemento fundamental para nos sentirmos felizes é o bem-estar, este que é o equilíbrio entre estar física, mental e socialmente bem. É pensando no nosso bem-estar que projetamos condições melhores de trabalho, seja em

espaços escolares ou universitários, desde que tenhamos estabilidade e tempo suficiente para estar com os amigos e a família.

Mesmo com alvos tão definidos, tínhamos pouco para falar do futuro – pensamos que isso se explica pelo fato de que do futuro só guardamos sonhos, ao contrário do passado e do presente, dos quais guardamos experiências. O futuro não é concreto como os outros espaços-tempo, mas essa conexão entre passado e futuro é necessária, segundo Delory-Momberger (2008), pois abre para o formando o que a autora chamou de formabilidade. Formabilidade, segundo ela, é o chão que promove o processo formativo do sujeito em formação, e esse chão é formado dessa articulação entre passado, presente e futuro – só assim emergirá seu projeto de si, o que pretendemos com um processo de autoformação.

Além disso, olhar para o futuro é necessário, pois a autoformação é um movimento constante e que nunca se encerra. Sartre (1998), em seu conceito de sujeito universal-plural, afirma que esse sujeito é incompleto, imperfeito e complexo – por ser tão complexo, torna-se impossível compreendê-lo por completo. E, por ser imperfeito e incompleto, nosso processo de autoformação nunca acaba, daí a necessidade de projetar o futuro, pois é uma tentativa de não perder de vista nosso processo autoformativo.

Além disso, olhar para o futuro é necessário em razão de tudo que estamos discutindo. Na ideia sartreana de temporalidades, os três tempos – passado, presente e futuro – coexistem, então, se pensamos no passado e no presente, precisamos também pensar no futuro. Essa relação entre passado e futuro acontece naturalmente – podemos perceber isso na pergunta norteadora desse momento de projetar o futuro: que professores queremos ser? Na sua resposta, José Nestor posiciona-se sobre o professor que quer ser, ao mesmo tempo em que relembra de onde vem sua referência de docência – e novamente emergem os professores marcantes. Mais do que isso, é a partir do passado que José Nestor projeta o seu futuro.

Então eu tenho isso na minha mente, o professor que eu quero ser não é aquele professor que direciona os alunos, mas sim com uma metodologia que seja nova, que seja mais ativa busque questionamentos. [...] tem professores que me ajudaram muito a ter essa visão, de ser um professor e não ser um professor simplesmente para estar dentro da sala de aula manuseando conteúdo. Não, mas estar dentro da sala e ser questionador. (José Nestor)

Assim como José Nestor, muitos de nós percebemos que, na verdade, gostaríamos muito de no futuro ter uma prática pedagógica semelhante à dos nossos professores marcantes, pois, no fim, a docência para nós só faz sentido se a nossa prática promover em nossos alunos um pensamento científico crítico, libertador e voltado para o exercício da cidadania. Por isso, ao longo da nossa teia formativa, a prática pedagógica que queremos exercer está dentro dessa perspectiva libertadora proposta por Freire (2008) – somos todos freirianos.

Então, o meu projeto para o futuro é ser mais freiriana, então para isso eu preciso ir para espaços que me permitam isso. E espaços que eu me sinta realmente à vontade, que eu consiga ter liberdade. (Carol)

A primeira característica de professor freiriano que emerge em nós é a vontade de sermos professores-pesquisadores e, assim, promover a pesquisa na sala de aula, pois acreditamos que nossos alunos são muito capazes de fazer ciência. A pesquisa, para Freire (2008), é inerente à docência, o que falta é que esse professor se perceba pesquisador no processo formativo. Um professor-pesquisador acredita muito na capacidade do seu aluno, por isso a busca por ser questionador nos leva a questionar em sala de aula, pois temos certeza de que nossos alunos são capazes de buscar as respostas.

Para desenvolver uma prática pedagógica dentro dessa perspectiva freiriana, faz-se necessário que o contexto também esteja aberto a recebê-la. Por isso os professores pedem melhores condições de trabalho – alguns pensando em boas condições ligadas a ganhar mais dinheiro, outros percebem que ter boas condições de trabalho significa trabalhar em um lugar onde se sintam bem. Esse “sentir-se bem” começa com a liberdade de ser quem se é. Muitos de nós declaramos ser seguidores de Paulo Freire – mas praticar a pedagogia da pergunta e se colocar como mediador da aprendizagem nem sempre é possível – em diversos espaços escolares, inclusive, não é.

Isso nos angustia no presente, mas pretendemos mudar essa realidade no futuro. A necessidade de liberdade na prática pedagógica paralisa muitos de nós, sentimos uma falta de ânimo, até mesmo vontade de desistir de ser professor, pois nos questionamos: “realmente servimos para isso?”.

Ora, por falta de liberdade de ser, acabamos nos colocando em um lugar de docentes que não somos. Por isso, o anseio de muitos de nós é ser o docente que acreditamos que devemos ser, e Paulo Freire é um dos teóricos que guia muitas de nossas práticas. Na prática pedagógica libertadora de Freire (2008), o professor assume o papel de mediador e o aluno passa a ser ativo no processo. Um professor mediador, provavelmente, desenvolve a autonomia também descrita por Freire (2008), pois a troca com o aluno no processo de mediação leva-o à reflexão sobre sua prática.

Fato é que dúvidas e esperança permeiam o que projetamos para o futuro, mas somos fortes para lutar, desistir não é uma questão para nós.

Considerações finais

O que vivemos nesta pesquisa-formação revela um passado marcado pela presença da família e de mães fortes e guerreiras e um presente atravessado pela pandemia da COVID-19, que nos deixou em crise, sobretudo no meio educacional. Por fim, projetamos um futuro melhor, com perspectiva de melhor viver, e almejamos ser professores libertários, freirianos.

Mas tudo isso que emergiu desses espaços-tempo só faz sentido para compreender e explicar os professores que hoje somos quando tecemos a teia e unimos essas dimensões que nos atravessam. Assim, no fim da nossa vivência formativa, após tecer a teia, e ao longo dessas nossas narrativas, ao olharmos para elas, podemos compreender um pouco melhor a nossa existência. Sobretudo, como pretendíamos nos nossos objetivos, compreendemos que o presente – não só em nós, mas na docência de forma geral – foi atravessado de forma grotesca pela pandemia, e isso nos deixou muitas dores, mas também proporcionou uma ruptura necessária para repensar nossa existência como professores. O que não significa que nos autoformamos totalmente, pois a autoformação é um processo longo e sem fim, mas que de fato pode ter se iniciado nessa vivência.

Referências

20 e poucos anos. Intérprete: Fábio Junior. Compositor: Fábio Junior. *In*: FÁBIO Jr. Intérprete: Fábio Junior. [S. l.]: Som Livre, 1979.

ALMEIDA, F. H.; MELO-SILVA, L. L. Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. *Psico-USF*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

BAIRRÃO, J. A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce. *Inovação*, Cidade do Porto, v. 7, p. 37-48, 1994.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03 - 36.

BATALLOSO, J. M. Educação e condição humana. *In*: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (org.). *Os sete saberes necessários à Educação do presente: por uma educação transformadora*. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 149-184.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Granada, v. 4, p. 1-26, 2002.

BOLÍVAR, A. Las historias de vida del professorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Distrito Federal Mexicano, v. 19, n. 62, p. 711-734, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 3 jun. 2021.

CAPRA, F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO-SILVA, H. H.; BATISTA, A. A. G.; ALVES, L. A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães “protagonistas”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 123-253, jan./mar. 2014.

CHALMERS, A. F. *O que é a ciência afinal?* São Paulo: Brasiliense, 1993.

COMO nossos pais. Intérprete: Elis Regina. Compositor: Belchior. *In*: FALSO Brillhante. Intérprete: Elis Regina. [S. l.]: Phonogram, 1976.

- DELORY-MOMBERGUER, C. Biografia e formação continuada: a experiência e o projeto. *In*: DELORY-MOMBERGUER, C. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-112
- DELORY-MOMBERGUER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012. ISSN 1413-2478. *Online*.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-96.
- FALCÃO, D. Educação básica privada e Covid-19. *In*: NEVES, J. R. C. *O mundo pós-pandemia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- FELICIDADE. Intérprete: Marcelo Jeneci. Compositores: Marcelo Jeneci da Silva e Francisco Cesar Goncalves Lenine. *In*: FEITO para acabar. Intérprete: Marcelo Jeneci. [S. l.]: SLAP, 2010.
- FELICIDADE. Intérprete: Seu Jorge. Compositores: Jorge Mario da Silva, Gabriel de Moura Passos, Leandro Fab e Pretinho. *In*: MÚSICAS para churrasco, v. 2. Intérprete: Seu Jorge. [S. l.]: Universal Music Group, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GALVANI, P. *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon: Chronique Sociale, 2002.
- GOIS, A. Incerteza, possibilidades e o que haverá de sólido na educação depois da pandemia. *In*: NEVES, J. R. C. *O mundo pós-pandemia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.
- JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-80. Publicação original: 1978.
- JOSSO, M. C. *A experiência de vida e formação*. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LENT, R. *Cem bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais da neurociência*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.
- MATURANA, H. R. *A ontologia da realidade*. Belo horizonte: Editora da UFMG, 1996.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-188. Publicação original: 1988.

PACIÊNCIA. Intérprete: Lenine. Compositor: Lenine. In: NA pressão. Intérprete: Lenine. [S. l.]: Ariola Records, 1999.

PASSEGI, M. da C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. B. *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59.

PASSERON, J. "Biographies, Flux, itinéraires, trajectoires". *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. XXXI, p. 3-22, 1989.

PEREIRA, J. E. D. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

PINEAU, G. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: Triom, 2004.

PINEAU, G. A autoformação no discurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

PINEAU, G.; GALVANI, P. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes – um problema paradigmático mais do que programático. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (org.)

Os sete saberes necessários à Educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 185-204.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. A formação e a prática pedagógica do professor do Ensino Superior: sob a luz do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA, J. L. (org.). *Formação de professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas.* Curitiba: Appris, 2015.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa.* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O Pequeno Príncipe.* Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida.* Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 71-83.

SARTRE, J. P. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica.* Petrópolis: Vozes, 1998.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação, Santa Maria*, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C; FORNARI, L. M. S. Memória, (auto)biografia e formação. In: VEIGA, I. P. A; D'ÁVILA, C. (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.* Campinas: Papyrus, 2008.

VIANA, D. M. Atendimento psicológico online no contexto da pandemia de covid-19: online psychological care in the context of covid's pandemic 19. *Cadernos ESP, Fortaleza*, v. 14, n. 1, p. 74-9, 22 jul. 2020. *Online.*

Recebido em março 2023.

Aprovado em maio 2023.