

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE ENGENHARIA  
CÂMPUS DE ILHA SOLTEIRA**

**ROBERTA DE OLIVEIRA BARBOSA**

**EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: entre recomendações técnicas e Ações  
Comunicativas**

Ilha Solteira  
2021

# **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS**

**ROBERTA DE OLIVEIRA BARBOSA**

## **EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE RECOMENDAÇÕES TÉCNICAS E AÇÕES COMUNICATIVAS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino e Processos Formativos, do curso de mestrado do programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Ilha Solteira.

Financiadora: CAPES

Orientadora: Profa. Dra. Deise Aparecida Peralta

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos

FICHA CATALOGRÁFICA  
Desenvolvido pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

B238e Barbosa, Roberta de Oliveira.  
Experiências de formação docente: entre recomendações técnicas e ações comunicativas / Roberta de Oliveira Barbosa. -- Ilha Solteira: [s.n.], 2021  
122 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Área de conhecimento: Ensino e Processos Formativos, 2021

Orientador: Deise Aparecida Peralta  
Coorientador: Paulo Gabriel Franco dos Santos  
Inclui bibliografia

1. Narrativas. 2. Grupos de pesquisa. 3. Memória.

*Raiane da Silva Santos*  
Raiane da Silva Santos

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**Câmpus de Ilha Solteira**

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Experiências de formação docente: entre recomendações técnicas e ações comunicativas

**AUTORA: ROBERTA DE OLIVEIRA BARBOSA**

**ORIENTADORA: DEISE APARECIDA PERALTA**

**COORIENTADOR: PAULO GABRIEL FRANCO DOS SANTOS**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA (Participação Virtual)  
Departamento de Matemática / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - UNESP

Prof. Dr. JOÃO RICARDO NEVES DA SILVA (Participação Virtual)  
Instituto de Física e Química / Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI

Profa. Dra. LIZETE MARIA ORQUIZA CARVALHO (Participação Virtual)  
Departamento de Educação Científica / Faculdade de Ciências de Bauru - UNESP

Ilha Solteira, 20 de maio de 2021

Aos meus pais, Madalena Oliveira e Roberto Barbosa,  
pelo apoio e amor incondicional,  
por criarem a mulher que hoje sou.  
Dedico.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus de meu coração, Deus de minha compreensão, que em sua infinita sabedoria, representações e moradas, me fez quem sou e onde estou.

Aos meus familiares, parte fundamental de mim e desse processo de formação, pelo carinho, pela paciência e compreensão de minhas ausências, pelo incentivo da busca de meus sonhos e por motivarem cada passo que dou.

Aos meus orientadores Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Deise Aparecida Peralta e Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos, por serem meus apoios na escrita desta dissertação e em tantos outros momentos da minha formação. Por todos os ensinamentos, pela confiança depositada em mim e no meu trabalho, pelas constantes e cuidadosas orientações e por todo carinho de nossas relações.

As professoras que participaram da avaliação desse trabalho, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lizete Maria Orquiza de Carvalho e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cyntia Simioni França, e ao Prof. Dr. João Ricardo Neves da Silva, pela disposição em me ajudar a construir esse trabalho e pelas valorosas contribuições e correções. É uma honra contar com o olhar de pessoas tão competentes.

Aos participantes dessa pesquisa, pela disposição e pela troca em nosso Grupo para (Com)versar. Aprendi muito com todos vocês, que também são autores desse trabalho.

Aos amigos e a meu companheiro, presentes em tantos bons momentos, mas também nas angústias, que me escutaram tantas vezes falando da escrita desse trabalho, me ajudando a elaborar ideias e a olhar pra mim e para o mundo com mais carinho e otimismo.

A todos os professores que tive contato durante minha formação, em especial, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos. Pelas disciplinas inspiradoras, pela paciência em ensinar nas organizações de eventos e reuniões do conselho, e por serem modelos de profissionais para mim ainda em formação.

Aos membros do GEPAC, pelos anos compartilhados nesse espaço de construção coletiva de conhecimentos. Pertencer a esse grupo me motivou a buscar responder à questão de pesquisa desse trabalho, nutro por vocês profundo respeito, admiração e carinho.

Também agradeço à CAPES, pela bolsa de mestrado que possibilitou que me dedicasse exclusivamente ao mestrado nos últimos dois anos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

As políticas de formação de professores da atualidade são ancoradas em preceitos típicos da racionalidade técnica, pautadas em noções próprias da Teoria do Capital Humano, e definidas em grande medida por relatórios e índices de avaliações em larga escala de organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em contrapartida, grupos de pesquisa que tem como tema central a formação docente se fortalecem, contrariando essa lógica de formação. Nos espaços desse grupos, ainda que professores em formação estejam inseridos no Sistema, encontra-se meios de dialogar e coletivizar debates de interesse comum, privilegiando uma lógica Comunicativa. Partindo dessas premissas, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: Quais Experiências de formação docente proporcionadas em grupos de pesquisa em educação são narradas no contexto de um Grupo para (Com)versar pautado no Agir Comunicativo, considerando a dimensão sistêmica das diretrizes oficiais para formação de professores no Brasil e suas relações com as políticas da OCDE? Para responder a essa pergunta foi delineada a metodologia da pesquisa, desenvolvida por meio de reuniões virtuais com participantes de grupos de pesquisa em educação, de diferentes regiões do Brasil, em diferentes níveis de formação. As reuniões foram conduzidas de modo a evocar Memórias de Experiências de formação dos participantes. Para elaboração e desenvolvimento desse projeto de pesquisa nos apoiamos nos referenciais teóricos de Jürgen Habermas e Walter Benjamin, entendendo que a narrativa de Memórias como caminho para identificar a Experiência formativa, discutida em Benjamin, pode ocorrer mediada pelo ideal da Racionalidade Comunicativa defendida por Habermas. A análise dos dados constituídos se dá pela discussão dialogada com os referenciais teóricos, tecendo Mônadas e buscando constelar em uma representação das possíveis Experiências. Observou-se que as agendas formativas dos grupos de pesquisa, dos quais os participantes fazem parte, buscam a valorização da formação do professor pesquisador, que esses espaços parecem ser um refúgio para esses participantes que sentem suas angústias e necessidades profissionais e afetivas acolhidas, e que o grupo de pesquisa é um espaço de elaboração teórica, profissional e identitária.

**Palavras-chave:** narrativas; grupos de pesquisa; memória.

## ABSTRACT

Current teacher education policies are anchored in typical precepts of technical rationality, based on notions specific to the Theory of Human Capital, and largely defined by reports and large-scale evaluation indices by multilateral organizations such as the Organization for Cooperation and Economic Development (OECD). On the other hand, research groups whose central theme is teacher education are strengthened, going against this training logic. In these research groups, teachers, even though they are part of the System, find ways to dialogue and collectivize debates of common interest, favoring a Communicative logic. Based on these assumptions, we elaborate the following research problem: What experiences of teacher education provided in educational research groups are narrated in the context of a Group to (Com)versate based on Communicative Action, considering the systemic dimension of official guidelines for training teachers in Brazil and their relationship with OECD policies? To answer this question, the research methodology was outlined, developed through virtual meetings with participants from research groups in education, from different regions of Brazil, at different levels of education. The meetings were conducted in order to evoke memories of the participants' formative experiences. For the elaboration and development of this research project, we supported the theoretical references of Jürgen Habermas and Walter Benjamin, understanding that the narrative of Memories as a way to identify the formative Experience, discussed in Benjamin, can occur mediated by the ideal of Communicative Rationality defended by Habermas. The analysis of the constituted data takes place through dialogued discussion with the theoretical references, weaving Monads and seeking to constellate in a representation of possible experiences. It was observed that the educational agenda of the research groups, of which the participants are part, seek to value the formation of the researcher teacher, that these spaces seem to be a refuge for these participants who feel their anxieties and welcomed professional and affective needs, and that the research group is a space for theoretical, professional and identity elaboration.

**Keywords:** narratives; research groups; memory.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	8
1.1	Narrando a historicidade .....	8
1.2	Formar-se em meio a pandemia: uma contextualização necessária.....	14
2	A ESCOLHA DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS .....	17
2.1	Modernidade e Ação Comunicativa em Habermas.....	19
2.2	A Experiência e o Narrar em Walter Benjamin .....	28
2.3	A formação em grupo como política de resistência .....	33
3	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	39
3.1	Objetivos .....	39
3.1.1	<i>Objetivo geral</i> .....	39
3.1.2	<i>Objetivos específicos</i> .....	39
3.2	Metodologia.....	40
3.2.1	<i>A análise dos documentos</i> .....	40
3.2.2	<i>O Grupo para (Com)versar</i> .....	40
4	RESULTADOS: DESCRIÇÕES E ANÁLISES .....	51
4.1	O que dizem os documentos .....	51
4.1.1	<i>O projeto de formação docente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)</i> .....	51
4.1.2	<i>A formação superior para a docência na Educação Básica no Brasil</i> .....	65
4.2	A Experiência em Grupo .....	69
4.2.1	<i>A primeira hora, ou a Solidez da Aurora</i> .....	70
4.2.2	<i>A segunda hora, ou a Chuva da Manhã</i> .....	79
4.2.3	<i>A terceira hora, ou Brisa do Entardecer</i> .....	87
4.2.4	<i>A quarta hora, ou Calor da Noite</i> .....	96
4.3	Coleção Representativa .....	104
4.3.1	<i>O que dizem os documentos</i> .....	105
4.3.2	<i>A Experiência em Grupo</i> .....	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	110
	REFERÊNCIAS .....	116

# 1 INTRODUÇÃO

*A importância de conversar, prostrar, dialogar, trocar ideias... É tão importante filha, porque é no diálogo que conhecemos o próximo, e parte de nós mesmos. (Madalena Oliveira)*

## 1.1. Narrando a historicidade

Escrever uma dissertação de mestrado não é uma tarefa simples, especialmente no que se refere à atingir a objetividade prescrita pelas normas acadêmicas, num período de tempo curto e que envolve, para além da escrita do texto da pesquisa, o cumprimento de disciplinas, a formação de nossas bases teóricas, a apropriação de referenciais e modelos metodológicos, a participação em eventos do campo de estudo escolhido, a participação em espaços de representação política, o envolvimento com projetos de extensão e a realização do estágio de docência, citando apenas algumas atividades de formação propostas pelo modelo de pós-graduação vigente. Mas não vivenciamos apenas aspectos do Sistema, temos também, paralelo e complementar a nossa formação, um Mundo da Vida<sup>1</sup>, permeado pela cultura, pela sociedade e por nossa personalidade. São necessários tempo e estabilidade mental, além da maturidade teórica, para assimilar e significar todos os processos e experiências vivenciados durante o processo.

Sou professora em formação e minha admiração pelo campo do ensino vem desde as minhas Memórias mais infantis, quando via nos professores o no ambiente escolar um modelo de realização pessoal e profissional a ser seguido. Cursei Licenciatura em Ciências Biológicas, na mesma universidade em que hoje faço meu mestrado acadêmico, sendo nas disciplinas pedagógicas, que me apresentaram o caráter político e emancipador da educação, onde encontrei um caminho que gostaria de seguir, e não nas relacionadas às ciências da natureza, marcadas por classificações, chaves de identificação e objetividade do trabalho de laboratório. Como professora de Ciências e Biologia, preciso conciliar as perspectivas de ambas as áreas, me ater aos conteúdos disciplinares, e buscar na prática em sala de aula agregar todos os princípios que observo nos referenciais teóricos que aprendi em disciplinas pedagógicas e em outros espaços de formação, como o grupo de pesquisa. Minha formação

---

<sup>1</sup> Os termos com carga teórica em Jürgen Habermas e Walter Benjamin serão grafados com iniciais maiúsculas.

ocorreu em diversos espaços, tanto acadêmicos quanto pessoais. Reconheci-me professora em formação, realizando estágios e projetos de extensão, sempre direcionados a questões de caráter social, mediados e compartilhados com o grupo de pesquisa que me acolheu, do qual diversos colegas e amigos me inspiraram e motivaram a seguir a trajetória que hoje sigo. Mas, ainda que com a graduação concluída e o diploma que diz licenciada, não me sinto e creio que nunca me sentirei uma professora formada. Penso mais em termos de processo de formação permanente.

Talvez por ter ingressado no mestrado antes de trabalhar como professora, me sinto inexperiente sempre que, em discussões em sala de aula ou no grupo de pesquisa, observo na fala dos colegas o quanto a vida cotidiana escolar enriquece a visão de mundo e também de pesquisa dos que me rodeiam. Escuto e busco absorver, além de comunicar minhas reflexões com o grupo, tentando compreender de que maneira eu, em minha constante formação, poderia contribuir para produção de conhecimento na área, e com as pessoas que me rodeiam. E daí vem meu impulso de refletir sobre formação de professores.

Meus orientadores são, além de meus tutores, amigos por quem nutro profunda admiração e carinho, assim como por tantos outros professores que participaram da minha formação enquanto professora e também como uma pessoa plena. É nessa relação de respeito mútuo que o projeto de pesquisa que aqui apresento foi construído e reconstruído. Minha proposta inicial, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, envolvia, em termos gerais, a criação de um grupo colaborativo de professores em formação para discutir temáticas relacionadas à identidade e à diversidade. Após meu ingresso, o projeto se transformou e me propus a investigar dois grupos dos quais eu faço parte e uma disciplina de graduação, para tentar desvelar, ainda tendo em mente o recorte de identidade e diversidade, em que medida a experiência de comunicação observada nos grupos teria potência de politizar os sujeitos. Nessa altura da trajetória passei a me aproximar dos caminhos dos teóricos críticos associados à escola de Frankfurt como Jürgen Habermas e Walter Benjamin, autores que conhecia, até então, apenas por discussões pontuais no grupo de pesquisa que faço parte.

Apresentei o projeto em eventos internos e externos ao Programa, articulei com os participantes dos grupos que intencionava investigar de que maneira as reuniões seriam conduzidas e registradas, buscando atender, na medida do possível, os pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa e da valorização da Experiência ao apresentar a proposta de pesquisa aos grupos investigados, submeti o projeto a agências de fomento e então nos deparamos com um entrave: o comitê de ética em pesquisa não aprovou a proposta. Acessar essa memória me

traz desconforto e decepção, visto que o Sistema impôs um limite a minha proposta de investigação que era pautada justamente no caráter democrático de tomadas de decisões e construções conjuntas pelos participantes em grupo. Conversei então com meus orientadores que, além de teorizar sobre a formação de professores e pesquisadores dentro da perspectiva crítica e emancipadora, também os vivenciam e, a meu ver, os utilizam como bússolas morais e sempre demonstram preocupação de saber que tipo de proposta de pesquisa desperta em mim pulsões de vida e assim redesenhamos o projeto de pesquisa. Todo o processo aqui descrito foi formativo e agora um pouco mais amadurecida, consigo definir o que me move: compreender quais Experiências de formação docente proporcionadas em grupos de pesquisa em educação são narradas no contexto de um Grupo para (Com)versar pautado no Agir Comunicativo, considerando a dimensão sistêmica das diretrizes oficiais para formação de professores no Brasil e suas relações com as políticas da OCDE.

Acredito que a investigação proposta, cabe na reflexão que se segue, pois a natureza da investigação proposta, vai além de uma teorização da prática, que aqui pode ser compreendida como o enquadramento de uma proposta de formação de professores instrumentalizada, nesse trabalho propõe-se investigar e valorizar o espaço de experimentação da formação em grupo, por professores em diferentes níveis de formação:

Qual sentido tem aprender e compreender, seja na escola, seja em outros lugares? [...] perguntas desse gênero são importantes, porque são elas, no “senso comum” de suas evidências, que tornam possível a vinculação entre o coletivo e universal com a vida mais concreta e singular. Dito de outra forma, por meio delas uma experiência formativa se mostra possível para além da ordem existente. Isso significa que o problema da “formação de professores” – o qual, na verdade, é a atualização de um problema anterior, o problema com a formação dos alunos, enfim, o problema sobre o que entendemos como formação – não é um assunto que poderá ser resolvido mediante uma “teorização da prática”, ou uma epistemologia da prática. Não falta para a escola nem teoria nem prática. O que falta é espaço para a experimentação, um espaço capaz de aceitar a dúvida e a incerteza como “horizontes”, isto é, como uma das “perspectivas” do próprio saber. (MITROVITCH, 2007, p. 74-75)

Pus-me a refletir, tendo como base, além de todas as discussões dos espaços acadêmicos, a minha própria história pessoal como aluna e professora em formação. Minha subjetividade e meu olhar sobre o mundo; somado ao caráter resistivo da professora Deise Peralta, que me ensinou a questionar o inquestionado e, no melhor estilo habermasiano, “vislumbrar oásis”; e ao universo poético do professor Paulo Gabriel, que me ensinou a valorizar a experiência guiada pela coerência e pela autoria; resultaram não só nessa pesquisa, mas em algo que não cabe em uma dissertação e talvez nem possa ser expresso em linguagem escrita. Isto posto, pois durante todo esse processo tenho aprendido também a ser Roberta e

vislumbrar a racionalidade que subjaz os pressupostos dos modelos de formação vigente que me moldaram e ainda me moldam.

O percurso formativo trilhado até aqui me impulsionou a observar a estrutura e a conjuntura dos sistemas educativos e os pilares sobre os quais são construídas as noções de qualidade, de eficiência, de objetividade e de competências, permeadas por uma racionalidade instrumental, atendendo a uma lógica produtivista que mantém os sujeitos – e também determinados países – desempenhando funções pré-determinados pelo sistema capitalista. Estreitando o foco nas políticas educacionais, principalmente àquelas voltadas a regulamentações de currículos, observando e buscando compreender os autores envolvidos nos processos de construção curricular, nas previsões de cenários educativos, nas sugestões de tendências de gestão escolar (que mais parecem empresariais) e de avaliação das políticas adotadas pelos países, percebo que se faz necessário entender o papel central da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em todos esses processos.

A percepção dessa necessidade surgiu a partir de uma investigação realizada no espaço de uma disciplina, que buscou mapear e discutir o que vem sendo produzido no âmbito da pós-graduação no Brasil sobre esse assunto, e percebi pela escassez de resultados, uma lacuna de tal discussão no campo da formação de professores. Para compreender de que forma a OCDE influencia os processos de formação de professores, e como as perspectivas formativas (que estimulam o individualismo e a competitividade) aparecem em suas diretrizes para a formação para a docência no Brasil, é necessário compreender quais pressupostos de educação são defendidos no atual cenário mundial, bem como a relação entre países colonizados e colonizadores se mantem, ainda que brevemente. E nesse sentido, as políticas curriculares são importantes elementos, pois são assumidas por organismo internacionais como estratégia de consonância entre a formação das pessoas, o modo de viver em sociedade e as situações de controle regulado pelo mercado. (PACHECO, 2018).

A discussão sobre o papel do currículo é fundamental na busca de compreensão dos pressupostos para educação defendidos pelas agências multilaterais<sup>2</sup>, como no caso da OCDE. Munsberg, Fuchs e Silva (2019) indicam que o currículo tem o intuito de colonizar o ser, o saber e o poder, construindo nos docentes e estudantes uma concepção de conhecimento eurocêntrica, tida como natural e superior aos saberes locais, desconsiderando valores,

---

<sup>2</sup> Organizações internacionais formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinados objetivos comuns aos países membros, como por exemplo: ONU, UNESCO, UNICEF, FMI, BIRD, OMS e OCDE.

crenças e organização do trabalho das comunidades em detrimento de um conhecimento unicamente utilitário.

A relevância das políticas educacionais, como as curriculares, tomarem um local de disputas no contexto atual, bem como da perspectiva que essas assumem, pode ser explicada pelo que aponta Coronil (2005), ao afirmar que a racionalidade do mercado é um domínio crescente que, para além de tratar as riquezas como capital, na prática também as conceitualizam enquanto teorias. Mueller (2006) explica que a educação enquanto fonte de desenvolvimento do indivíduo possui valor de uso, tendo como finalidade primária a emancipação do sujeito. Já no âmbito do mercado, a educação é tida como mercadoria possuidora de valor de troca, visto que o capital cria instrumentos para mensurá-la e expressar seu valor em formação profissional.

Esse jogo de interesses existe num complexo contexto de negociações e imposições mercadológicas e ideológicas dentro da lógica do capitalismo globalizado. Quijano (2005) afirma que, na busca por estabelecer uma hegemonia europeia ou ocidental, a incorporação de diversas e heterogêneas histórias culturais dos povos em um único sistema significou uma configuração de mundo que articulasse domínios culturais, intelectuais e outras formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Para tal resultado, foram articuladas condições em um universo de relações intersubjetivas entre a Europa e as demais regiões do mundo, as quais foram atribuídas novas identidades geoculturais, num processo que pode ser ilustrado em três etapas.

Primeiramente, foram expropriadas das populações colonizadas suas descobertas culturais mais aptas para o desenvolvimento do capitalismo em benefício do centro europeu, como, por exemplo, a agricultura, mineração e seus produtos. Depois, foram reprimidas as formas de produção de conhecimento dos colonizados, como os padrões de produção e de objetivação da subjetividade. O autor exemplifica com o caso das etnias indígenas da América Ibérica que foram condenados a uma subcultura camponesa e iletrada, negando-os sua herança intelectual objetivada. Em terceiro lugar, os colonizadores traçaram maneiras de favorecer sua própria cultura em detrimento das culturas originais desses povos, bem como sua racionalidade de reprodução da dominação, inclusive no campo religioso. Esse orquestrado processo implicou, a longo prazo, numa colonização das perspectivas cognitivas, que limitou o imaginário do universo e de suas relações intersubjetivas, os modos de produzir e a cultura de diversos povos (QUIJANO, 2005).

Fica mais claro então o afirmado por Apple (2013) que, discutindo a política de currículos nacionais, defende que o currículo é uma tradição seletiva, fruto de uma política de

conhecimento oficial que privilegia as concepções de uma elite e marginalizam outras, sendo produto das tensões entre concessões culturais, políticas e econômicas, resultado da seleção de um grupo sobre o que é considerado conhecimento legítimo. Para entender se a formação em contextos de grupos faz parte do conjunto de conhecimentos considerados legítimos para a formação, voltamos o olhar para os documentos da OCDE e suas indicações e prescrições.

Após decisão de trabalhar com experiências de formação de professores em grupos de pesquisa, assim como fiz em meu trabalho de conclusão de curso de graduação, passamos a desenhar esse projeto de pesquisa, que quer investigar quais Experiências de formação docente proporcionadas em grupos de pesquisa em educação são narradas no contexto de um Grupo para (Com)versar pautado no Agir Comunicativo, considerando a dimensão sistêmica das diretrizes oficiais para formação de professores no Brasil e suas relações com as políticas da OCDE.

Na primeira parte dos resultados retrato minha compreensão, a partir de uma reflexão sobre documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de documentos nacionais que direcionam o processo de formação de professores no país, de que forma o projeto de formação internacional ressona nas diretrizes nacionais. Essas reflexões me deram, e ainda me darão, subsídio para compreender o contexto e o projeto de formação de professores que se materializa no Brasil. Apoiada nos pressupostos filosóficos de Habermas e Walter Benjamin de valorização do diálogo democrático e do papel da Experiência e de sua reconstrução, como um caminho para a formação, um segundo momento da pesquisa foi realizado, no qual professores e professoras em formação, que participam de grupos de pesquisa que tenham como foco a formação docente, dialogaram sobre a importância da formação em grupo, narrando suas experiências pessoais em um Grupo para (Com)versar criado com esse propósito.

Buscou-se elucidar o projeto de formação docente inscrito em documentos oficiais que direcionam a formação de professores no país, aqui enxergados como instrumentos de manutenção do papel da educação e da formação profissional no capitalismo internacional. Já o segundo momento da pesquisa, teve o intuito de valorizar e compreender experiências de enfrentamento de tal projeto, como as que ocorrem nos grupos de pesquisa, nas quais sujeitos ainda que inseridos nesse Sistema, encontram meios de coletivizar debates que são de interesse comum. Esse movimento também permitiu observar se as narrativas dos professores carregam traços do projeto de formação internacional, e de que forma os docentes entendem [esse projeto] e se formam dentro desse contexto geral. Apresentamos então o problema de pesquisa da presente investigação:

*Quais Experiências de formação docente proporcionadas em grupos de pesquisa em educação são narradas no contexto de um Grupo para (Com)versar pautado no Agir Comunicativo, considerando a dimensão sistêmica das diretrizes oficiais para formação de professores no Brasil e suas relações com as políticas da OCDE?*

## **1.2. Formar-se em meio a pandemia: uma contextualização necessária**

A escrita desta dissertação de mestrado ocorre em um momento atípico, no qual o mundo enfrenta uma pandemia. A crise social e econômica instaurada após a pandemia da COVID-19, doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), vem preocupando e mobilizando esforços não só de autoridades estatais, mas também da comunidade científica, e da sociedade como um todo. Com a pandemia instaurada, num século onde a comunicação com diferentes partes do mundo acontece de forma praticamente imediata, o que se observou foi uma mobilização de diversos países, logo no início da propagação do vírus, para tentar mitigar os efeitos da pandemia. Dentre essas iniciativas de mitigação estão aquelas relacionadas à educação que, recorrendo a meios e recursos digitais de comunicação, tentou conectar as pessoas em meio ao isolamento social. Arruda (2020) reflete sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação como meios pelo qual foi possível a toda a população perceber que o mundo não estava preparado para os efeitos causados por esse vírus, em diferentes esferas, inclusive, a educacional.

Nesse contexto, observou-se que o sistema de ensino buscou se adequar para a continuidade das atividades, sendo que o programa de pós-graduação no qual realizo essa pesquisa, por já se apresentar como interunidades e utilizar recursos tecnológicos para que as aulas aconteçam concomitantemente nos três campi da universidade, não enfrentou grandes desafios para organizar as aulas de forma remota. Após o início da pandemia em março de 2020, eu já havia cumprido os créditos em disciplinas e em atividades programadas que dependiam da participação direta, como o estágio de docência. Porém, os efeitos da pandemia foram sentidos na constituição dos dados e em todo o processo de desenvolvimento e escrita deste trabalho.

Primeiramente, foi necessário adequar a metodologia de constituição de dados, realizando reuniões por meio de plataformas virtuais, no caso, o *google meet*. Ao mesmo tempo que essa alteração na metodologia teve impactos positivos na realização da pesquisa, como possibilitar a participação de professores em formação de outros estados do Brasil, pode também ter sido o motivo de dificuldades ao longo do processo, pois devido à sobrecarga de

atividades virtuais de docentes, discentes e funcionários, foram enfrentados atrasos relevantes para o desenvolvimento do trabalho, como no trâmite da pesquisa no comitê de ética, e em não obter respostas da maioria das cartas convites enviadas a participantes de grupos de pesquisa para as reuniões propostas.

Ainda assim, o trabalho foi desenvolvido, contando com a prorrogação de prazo de defesa de até três meses concedida pelo programa de pós-graduação e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Um estudo realizado por Bezerra *et al.* (2020) traz como resultados que 73% dos brasileiros, que participaram da pesquisa, relataram algum grau de estresse em decorrência do isolamento social adotado durante a pandemia. Além disso, para 67% das pessoas houve alguma modificação na rotina do sono. Esses dados demonstram que professores, alunos, secretarias, e os mais diversos autores envolvidos nos processos educacionais estão, física e emocionalmente, afetados pela situação de pandemia.

Esses impactos são sentidos de forma e grau diferentes por cada pessoa, sendo que no caso desta pesquisadora, que foi contaminada na etapa final da escrita da dissertação, o maior impacto sentido foi o emocional.

A angústia foi constante ao acompanhar os noticiários; por saber que o pai se recuperava da doença, já não mais hospitalizado, mas ainda com os pulmões comprometidos; pelo medo diário de que a mãe que, mora em outro estado, é caixa de supermercado, pode ser contaminada e sequer encontrará leitos de hospital; pelo medo de que a irmã, policial militar que também se arrisca diariamente na grande São Paulo, se contamine, colocando ainda em risco os três filhos; e pelo pesar profundo pelas milhões de vidas perdidas em decorrência dessa doença.

Este trecho do trabalho tem o intuito de demarcar a situação na qual a pesquisa foi desenvolvida, e de refletir sobre a grave crise sanitária, econômica e social enfrentada em muitos momentos como um estado de nova normalidade, como uma força natural da qual não podemos fugir e nem sentir e elaborar coletivamente os impactos, de diversas naturezas, sofridos pela população. Não se pode esquecer que o Brasil segue como o epicentro da pandemia no mundo, atingindo por vezes um número superior a quatro mil mortes por dia, isso em abril de 2021, em decorrência da falta de políticas públicas que poderiam mitigar os impactos da doença, e acelerar a imunização da população.

Essa situação que, notadamente, se apresentou como desafio se somou às dificuldades de compreensão de autores tão densos para uma pesquisadora ainda em início da formação. No contexto narrado, no qual não só a pesquisadora, mas todo ser humano dotado de

sensibilidade está fragilizado pelo contexto mundial, a escrita dessa dissertação gerou além de prazeres, diversas angústias. Mas se concordamos com Habermas e Benjamin em seus escritos sobre a Modernidade e pobreza de Experiências, concordamos também que seu antídoto é a comunicação e a narrativa, respeitando a necessidade de estabelecer diálogos entre passado e futuro, a partir do presente aqui narrado, não sendo possível separar o pensar, o viver, e angustiar-se.

## 2 A ESCOLHA DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

*-[...] sofro pelas coisas que estão escapando à nossa capacidade de compreensão e resistência.  
(Deise Peralta)*

O conjunto de trabalhos da Escola de Frankfurt, costumeiramente chamados de “Teoria Crítica”, é expressão de uma crise teórica e política do século XX. Os trabalhos escritos no Instituto de Pesquisas Sociais, fundado em Frankfurt em 1924, eram publicados na Revista de Pesquisa Social, que com a ascensão do Nazismo na Alemanha foi transferido para Genebra, posteriormente para Paris e por fim para Nova York, onde passou a ser publicada com o título Estudos de Filosofia e Ciências Sociais. Num contexto de nazismo e guerra fria, os pensadores dessa corrente filosófica refletiam sobre os problemas sociais de forma radical, influenciando movimentos sociais e estudantis, principalmente, na Alemanha e nos Estados Unidos. (ARANTES, 1980).

Além do grupo que apresenta uma maior unidade teórica, que se destaca por nomes da Escola de Frankfurt como Walter Benjamin, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Jürgen Habermas, outros colaboradores da revista são conhecidos, como Herbert Marcuse, que se dedicou aos estudos da psicologia social, Siegfried Kracauer, conhecido por seus estudos sobre o cinema alemão, Leo Löwenthal, com suas reflexões estéticas e de sociologia arte e Wittfogel, Friedrich Pollock e Henryk Grossmann, autores que se debruçaram em estudos de economia política. (ARANTES, 1980). Para Ruz (1984) a Teoria Crítica pode ser definida pelo esforço da ruptura epistemológica com a ciência metafísica e com o sistema racionalista metafísico, sendo um projeto de racionalização emancipatória da sociedade, enquanto produtora de consciência.

No final da década de 1960 os teóricos frankfurtianos começaram a ser incorporados nas pesquisas brasileiras, a partir das primeiras traduções de textos de Walter Benjamin, Hebert Marcuse e Theodor Adorno. Os campos do conhecimento que mais dialogaram com esses teóricos foram os dos estudos literários e da comunicação, sendo que as primeiras referências ocorreram em debates que relacionavam as artes e a sociedade nessa década (CAMARGO, 2014).

Para realizar o estudo proposto nessa dissertação, apoiamo-nos nas reflexões de dois teóricos: Walter Benjamin e Jürgen Habermas. Entendemos que os escritos desses autores não se destinam inicialmente aos estudos no campo da educação e do ensino, mas acreditamos

assim como outros autores que aplicam suas teorias em pesquisas, que suas reflexões e conceitualizações são transponíveis para pensar a temática da formação de professores de forma crítica. Essa perspectiva foi adotada considerando que, como apontado por Diniz-Pereira (2014), atualmente, os modelos de formação de professores mais difundidos se inserem no campo da racionalidade técnica, baseando-se na aplicação de conhecimentos, onde as questões educacionais são vistas como problemas técnicos de resolução objetiva.

Walter Benjamin (1892-1940) foi levado a tirar sua vida relativamente jovem, aos 48 anos de idade, quando em 1940 fugia da Gestapo com um grupo de intelectuais alemães da França para a Espanha. Temendo ser preso ao descobrir que não poderia entrar na Espanha, se suicidou na fronteira. Descrito pelos amigos como alguém com um temperamento vibrante e de um pensamento que parecia ter como impulso sua natureza artística, sempre exerceu intensa atividade política e cultural. Se afastou da carreira acadêmica, mas continuou escrevendo e passou a colaborar com o instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt em 1935, refugiado em Paris. (ARANTES, 1980).

Mogendorff (2012) observa que, de acordo com a lei do direito autoral, em 2011, a obra de Walter Benjamin entrou em domínio público no Brasil, o que possibilitou a publicação de obras traduzidas, facilitando a divulgação de suas ideias e renovando os leitores. Seus ensaios discutem com delicadeza obras de arte e dentre suas reflexões resgatamos para esse trabalho sua visão sobre a Experiência e sobre o Narrar. Entendemos que, a despeito de os textos consultados o autor se referirem a contextos específicos de poesias e romances, suas contribuições e reflexões sobre esse tema podem ser aplicadas na análise e discussão da reunião proposta para os professores que se formaram em contextos de grupo, pois essas pessoas vão narrar Experiências da sua jornada formativa

Já Jürgen Habermas (1929 - ) é considerado um herdeiro da Escola de Frankfurt. Colaborou com Adorno de 1956 a 1959, quando o instituto de Pesquisa Social de Frankfurt já estava reestabelecido na Alemanha. Sua obra é constantemente atualizada e aperfeiçoada e o autor, ainda vivo, tenta dialogar e responder às críticas até hoje em seus escritos. O projeto filosófico de Habermas abarca uma crítica ao tecnicismo proveniente do Positivismo. Para ele, que sobre esse tema escreve no mesmo sentido de Horkheimer, o tecnicismo força o saber científico ter um caráter utilitário e funcionalista que deve se provar na “prática” seu uso e valor, e isso valendo para toda técnica que dele possa resultar (ARANTES, 1980). O projeto filosófico de Jürgen Habermas busca restaurar o potencial emancipatório da razão, ampliando o conceito de racionalidade, pautado por uma razão que se faz, no limite, emancipatória. Essa restauração (ou reconstrução) se faz via filosofia da linguagem. Elucidadas as patologias da

comunicação, o filósofo propõe a Teoria do Agir Comunicativo, que seria um antídoto para tais patologias.

Em Habermas encontramos um nível maduro da reflexão crítica, pois o autor admite que apesar da estreita conexão entre a dominação da natureza externa e da natureza interna, os dois processos seguem lógicas diferentes. Para Habermas, enquanto a racionalidade instrumental governa a dominação da natureza externa, a racionalidade comunicativa governa a natureza interna, diferenciando assim os domínios técnicos e práticos. A partir da sua teoria, é possível pensar a pedagogia como uma ciência crítica da educação (RUZ, 1984).

Dentre os temas discutidos pelo filósofo, utilizaremos para esse trabalho sua Teoria do Agir Comunicativo como uma proposta de racionalidade coletiva e democrática de tomada de decisões e esclarecimento, como contraponto à racionalidade instrumental e suas discussões sobre a “Técnica e a ciência como ideologia” (HABERMAS, 1980b). A filosofia de Habermas será uma orientadora dos aspectos éticos, filosóficos e metodológicos para esta pesquisa.

## **2.1. Modernidade e Ação Comunicativa em Habermas**

Freitag (1995) apresenta em seu artigo “Teoria da Modernidade em Habermas” o desenvolvimento do autor de sua Teoria da Ação Comunicativa. Descreveremos, utilizando o disposto pela autora, os paradoxos ou patologias da Modernidade apresentados por Habermas com base no pensamento sociológico clássico e contemporâneo. Associando a perspectiva do Mundo da Vida à perspectiva sistêmica, o autor faz diagnósticos buscando explicar a sociedade moderna ocidental, suas “patologias”, e oferecer caminhos para reversão dessas patologias. A Modernidade se refere a sociedade que vivemos, aos seus sistemas produtivos e a organização das relações. Conforme explicado pela autora:

A "modernidade!" refere-se às formações societárias do "nosso tempo", dos "tempos modernos". O início da "modernidade" está marcado por três eventos históricos ocorridos na Europa e cujos efeitos se propagaram pelo mundo: a Reforma Protestante, o Iluminismo ("die Aufklärung") e a Revolução Francesa. Em outras palavras, a "modernidade" se situa no tempo. Ela abrange, historicamente, as transformações societárias ocorridas nos séculos 18, 19 e 20, no "Ocidente". Neste sentido, ela também se situa no espaço: seu berço indubitavelmente é a Europa. Seus efeitos propagam-se posteriormente pelo hemisfério norte, especialmente pelos países do Atlântico Norte. (FREITAG, 1995, p. 140)

É dentro desse contexto de Modernidade que Habermas faz a distinção entre o Sistema e o Mundo da Vida, sendo que o processo de Diferenciação entre o Sistema (mundo do

trabalho e da reprodução material) e o Mundo da Vida (onde ocorre a reprodução simbólica e a interação) acabou sendo um dos traços característicos da Modernidade. No Mundo da Vida percebemos e vivenciamos a realidade social por meio de fatores partilhados por todos, como a língua, a tradição e a cultura. Já no Sistema temos o conceito que nos permite distinguir na sociedade as estruturas que mantêm a reprodução material e institucional, ou seja, a econômica e a estatal, autorreguladas pelo dinheiro e pelo poder. (FREITAG, 1995). O Sistema coloniza o Mundo da Vida, produzindo uma opacidade ao regular a vida social comunicativamente, do mesmo modo que o Mundo da Vida pode influenciar o Sistema, por meio de uma esfera pública produtora de transparência por meio do poder comunicativo. (SILVA, 2001).

Dentre as transformações que ocorreram na Modernidade, Habermas, como explicado por Freitag (1995), dá destaque a quatro categorias de processos, dois com conotação positiva, os de diferenciação e autonomização; e dois de conotação negativa, os de racionalização e de dissociação. Um resumo do disposto pela autora é apresentado no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Processos de transformações societárias e patologias da Modernidade**

<b>Categorias de processos de transformação societárias segundo Habermas</b>		
<b>Positivos</b>	<b>Características</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Diferenciação</b>	Processo coletivo pelo qual uma única visão da realidade social é descentrada, permitindo a inclusão de diferentes perspectivas daquele princípio.	Campo religioso e divisão de tarefas econômicas e políticas; conferindo mais competência e eficácia na resolução de problemas vinculados à reprodução material e simbólica.
<b>Autonomização</b>	Permite a uma esfera, subsistema ou estrutura, o funcionamento a base de princípios autônomos, que conferem mais liberdade e se estrutura em torno do princípio da verdade.	Esfera da ciência, que na Modernidade não mais presta contas as convicções religiosas.
<b>Negativos</b>	<b>Características</b>	<b>Patologias geradas</b>
<b>Racionalização</b>	Processo pelo qual os meios são ajustados aos fins, com a imposição de meios mais eficazes, com o mínimo de gastos, e máximo de benefícios. Age conforme a racionalidade instrumental, e inibe o uso da racionalidade comunicativa que garantiria os envolvidos a oportunidade de negociar coletivamente a transformação da sociedade.	<i>"Kolonialisierung"</i> (colonização) Gerada quando a racionalidade instrumental colonizou os dois subsistemas do sistema (economia e estado) e se expandiu a instituições do Mundo da Vida. Essa patologia explica o aprofundamento do dinheiro, do poder, e da racionalidade instrumental nas instituições culturais. Campos como as artes e a educação deixam de funcionar segundo o princípio da verdade, normatividade e expressividade, e passam a funcionar motivados pelo lucro e pelo exercício do poder.

<b>Dissociação</b>	Causa a ruptura entre a produção de bens materiais e os processos sociais cotidianos. A economia e o poder assumem aspectos de imutabilidade, como se fossem leis naturais.	<i>"Entkoppelung"</i> (desengate) Desengate do Sistema do Mundo da Vida, que deveriam se complementar. Isso fez com que as pessoas passassem a se submeter às leis do mercado e a burocracia estatal, gerando uma apatia generalizada que dá força a dissociação, permitindo que poucos sujeitos, normalmente os "homens de negócios" e os políticos controlassem a economia e o estado.
--------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Freitag (1995)

A colonização é a patologia que parece perpassar as recomendações para formação de professores, mas é também na alternativa que é dada pela autora para essa patologia, que sustentamos a defesa dos grupos de pesquisa como espaços de formação de professores, visto que favorecer a razão comunicativa no mundo vivido pode evitar a consolidação de estruturas modernas patológicas:

Deste modo, ocupam, como tropas invasoras, os espaços privilegiados da razão comunicativa, substituindo-a pela razão instrumental. Resta como "saída" o recuo para alguns "nichos" dentro das instituições e seu enclausuramento nas "concepções de mundo", preservadas como ideias não materializadas, conceptualizadas e institucionalizadas (FREITAG, 1995, p. 146).

Em "Conhecimento e Interesse" (HABERMAS, 1980a) e em "Técnica e Ciência como Ideologia" (HABERMAS, 1980b), Habermas faz reflexões a respeito da ideologia sobre as quais apoiamo-nos para discutir o projeto de formação da OCDE, bem como as implicações desse projeto nas diretrizes nacionais que norteiam a formação de professores no Brasil. Como Habermas (1980a; 1980b), entendemos que as ideias, nas quais a dominação se sustenta, muitas vezes são os esquemas justificativos das ações, ignorando os dados de realidade. Esse processo, no nível da ação coletiva, é denominado ideologia. Em Habermas (1980b), o autor inicia a reflexão falando a respeito da racionalidade em Max Weber e das análises que Herbert Marcuse faz do conceito. Ele diz que para Marcuse, o processo de racionalização carrega uma forma de dominação política por meio da técnica aplicada em situações e com objetivos específicos.

Essa aplicação da técnica, que de acordo com Habermas (1980b) acontece por meio do domínio da estrutura do trabalho e carregam uma ideia de uma estrutura de mundo, é voltada e justificada pela produtividade e pelo crescimento das forças produtivas. Para reverter o processo de dominação crescente da racionalidade instrumental e da técnica, Habermas (1980b) defende o uso correto da comunicação, ou da interação simbolicamente mediada, o

que implica a fala para o entendimento. O referido filósofo apresenta um quadro com algumas distinções dos sistemas com fins instrumentais e estratégicos, guiados pelo “agir racional-com-respeito-aos-fins” e da interação simbolicamente mediatizada.

No que diz respeito a racionalização, que Habermas (1980a) discute no nível social e psicológico, para fins estratégicos, essa é voltada para legitimar o crescimento das forças produtivas e a aplicação da manipulação técnica, por meio de ações orientadas pela técnica, definida por prognósticos e imperativos condicionais. Já nas interações simbolicamente mediatizadas, que dependem da comunicação entre ao menos dois sujeitos, a racionalidade se volta a emancipação, individualização, e para a ampliação da comunicação livre de dominação, por meio de ações orientadas por normas sociais e definidas por expectativas recíprocas de comportamento.

Provavelmente, nos documentos que norteiam nacional e internacionalmente o projeto educativo de formação docente no Brasil, predominam definições ideologicamente apoiadas em ações voltadas para fins instrumentais e estratégicos, legitimando a dominação capitalista. Por meio deste estudo, pretendemos avaliar a potencialidade da formação de professores por meio de grupos, para identificar se, com a possibilidade da interação simbolicamente mediada, os participantes tenham acesso à como diz Habermas (1980a), a possibilidade interiorização de papéis, livres de coerção, comunicativamente, em contraponto com a estrutura instrumental da aprendizagem de habilidades e de qualificações individuais.

Para pensar a análise dos documentos, também buscamos apoio na teoria de Habermas, tendo como base os textos escolhidos para compor a obra “Racionalidade e Comunicação” (HABERMAS, 1996), nos quais Habermas reflete mais profundamente sobre a pragmática e comunicação.

Para apresentar os primeiros encaminhamentos de sua concepção de comunicação, Habermas (1996) distingue os conceitos de pragmática universal e pragmática formal. A primeira está dentro dos pressupostos gerais da Ação Comunicativa, e tem a função de identificar e reconstruir as condições universais de compreensão entre falantes. Já a pragmática formal, é a análise de determinados contextos de uso da linguagem e não a reconstrução das características universais deste. Aqui o filósofo faz uma crítica a vertentes de abordagem lógica da linguagem e começa dar as bases para a construção de sua Teoria da Ação Comunicativa, voltada para o Entendimento.

Se buscamos o Entendimento no processo comunicativo, devemos atender a algumas bases, ou pretensões de validade universais do discurso. Descrevemos aqui essas bases, pois são então alicerces da análise da reunião proposta entre os participantes de grupos de

formação de professores, visto que defendemos a razão comunicativa como um contraponto de resistência à razão instrumental. Essas pretensões são: “a) a enunciar de uma forma *inteligível*; b) a dar (ao ouvinte) *algo* que este compreenderá; c) a fazer-se a *si próprio*, desta forma, entender; d) a atingir o seu objetivo de compreensão junto *de outrem*” (HABERMAS, 1996, p. 12). Em outras palavras, se desejamos chegar na compreensão recíproca, no conhecimento partilhado, na confiança mútua e na concordância entre os ouvintes, devemos reconhecer quatro pretensões de validade, respectivamente, a compreensibilidade, a verdade, a sinceridade e o acerto.

Já nesse primeiro texto no qual a Teoria da Ação Comunicativa começa a tomar forma, Habermas (1996) explica que a concordância total não é o estado normal da comunicação linguística, sendo que são comuns a má interpretação, a falta de sinceridade (seja intencional ou involuntária) e a discórdia, contraponto o consenso preexistente ou alcançado durante o processo. Mas as ações estratégicas no geral, como o conflito e a competição, derivam da Ação orientada para o Entendimento. Fica claro então que para o autor, que a Ação Comunicativa é de certa forma uma utopia, que deve ser buscada, ainda que nunca ou raramente plenamente alcançada.

A experiência sensória, ou observação, se dirige a estados ou acontecimentos perceptíveis. O observador se encontra sempre só, ainda que inserido em uma rede de categorias compartilhadas por outros sujeitos. A observação se relaciona então, com a realidade perceptível, sem mediação. A experiência comunicativa ou o Entendimento, se voltam para o significado das expressões. O interprete busca compreender o significado e passa por experiências como participante na comunicação, e a relação com o outro se estabelece através de símbolos, mesmo que o outro seja o autor de um documento, e o interprete se encontre só. O significado compreensível de uma formação simbólica, é mediada pela linguagem na experiência comunicativa (HABERMAS, 1996).

Pensando então no que diz Habermas (1996) sobre a diferença entre a realidade perceptível, que se acessa diretamente pela observação, e a realidade simbolicamente pré-estruturada, onde o acesso é comunicativamente mediado através de uma compreensão relativa de mesma realidade, guiamos nossa análise documental pela segunda categoria, buscando superar uma mera descrição dos aspectos observados, tentando atingir o nível da explicação, capaz de em alguma medida, interpretar a realidade observada, tentando esclarecer de que forma a realidade opera, e o que levou ao surgimento fenômeno em questão.

A explicação deve esclarecer então a intenção do falante ao produzir a expressão simbólica em foco, primeiramente, pensando no seu conteúdo semântico e depois tentando

assumir a mesma posição do autor e, além de suas intenções, o contexto no qual o conteúdo foi proferido, considerando inclusive, que o autor poderia nem estar consciente desse contexto. Esse processo de explicação é o de reconstrução do conhecimento intuitivo dos falantes, que deve criar meios de conectar as estruturas de formação não conhecidas a outras já bem explicadas, penetrando na formação simbólica objetivando descobrir as regras segundo quais ela foi produzida, tendo como objeto não apenas o conteúdo da expressão simbólica, mas também a consciência da regra do autor da expressão. (HABERMAS, 1996).

Alguns outros conceitos nos dão base para pensar a interação entre pessoas em um grupo com um propósito definido, como no caso dos grupos de pesquisa que trabalham a formação de professores, além de serem caminhos para explicitar a ideologia que permeia os textos da OCDE, enquanto Organização de natureza sistêmica. Em ambos os casos, podemos observar interações linguisticamente mediadas e para refletir sobre elas, resgatamos primeiramente os conceitos de Ação e ato de fala, que como esclarecido por Habermas (1996), se entrelaçam no campo das interações. Uma ação é definida por uma atividade prática cotidiana, como andar, apontar, sentar ou acariciar um animal, são atividades propositadas que intencionam alcançar algum objetivo, por meio de intervenções no mundo objetivo. Uma ação comunicativa ou discurso por sua vez, pode ser exemplificado por Atos de Fala, como confissões, declarações ou ordens por exemplo, emitidas quando um falante pretende se entender com outra pessoa a respeito de algo.

No arcabouço teórico habermasiano, entende-se que nas ações comunicativas supõe-se que as pretensões de validade implicitamente apresentadas são justificadas ou plausíveis; já no discurso, ao contrário, as pretensões de validade levantadas relativamente as afirmações, são colocadas em parênteses e examinadas, entra então a argumentação do falante, que busca a aceitação das pretensões de validade que coloca por meio desse discurso, objetivando alcançar o entendimento, de forma cooperativa com o interlocutor. (HABERMAS, 1996).

As interações linguisticamente mediadas ocorrem em contextos diversos e depende de fatores como a influência dos agentes (que se afetam mutuamente), a força ilocutória dos Atos de Fala e as dinâmicas linguística e extralinguística a qual as ações e falas são subordinadas. Elas são o meio pelo qual o Alter se liga ao Ego, ou seja, são um meio pelo qual a ação de diversos agentes pode ser coordenada, de modo a estabelecer uma ligação entre o Outro e o Eu. Primeiramente então, as possibilidades de escolha que estabeleçam essa ligação são limitadas a um mesmo espaço social e tempo histórico. A necessidade dessa ligação vem do interesse pessoal de cada um de cumprir seus próprios planos de ação. Essa explicação se faz necessária, para compreendermos de que forma as interações linguisticamente mediadas se

constituem, para podermos explorar os diferentes tipos dessas interações, que dependem da forma como os planos e ações do Alter se encontram ligadas aos do Ego. (HABERMAS, 1996).

Se um agente for executar um plano, ele irá se deparar com uma circunstância para a realização da ação de acordo com sua própria interpretação do ambiente, a luz das opções de ação consideradas relevantes pelo agente para atingir o sucesso do seu plano. A necessidade de coordenação da ação pode ser verificada a partir do momento em que o agente só possa realizar seu plano de ação com a participação de ao menos mais um agente, por meio da interação ou da abstenção. Habermas (1996) divide então as Ações em duas: Estratégicas e Comunicativas. Nas Ações Estratégicas, o falante faz uso da influência, calculadas em termos do sucesso de seu plano, que funciona por meio de atividades não linguísticas, exercidas pelo agente tanto na situação de Ação, como também sobre outros agentes. Nesses casos, a linguagem não é um meio de transmissão de informação, nem mesmo uma fonte de integração social, mas uma ferramenta para influência eficaz da coordenação de ações. Já no caso da Ação Comunicativa, que apesar de como já apontado na discussão sobre pragmática, ser apenas um horizonte ideal e não uma regra da comunicação, o papel da linguagem é fonte de informação e integração social e busca em última instância o Entendimento. Nesta, as energias vinculativas da própria linguagem se tornam eficazes para a coordenação da ação. A Ação Comunicativa motiva as convicções e a Ação Estratégica induz o comportamento. (HABERMAS, 1996).

Se conduzir o comportamento é a finalidade da Ação Estratégica, podemos associar a esse tipo de Ação as relações da OCDE com o sistema de ensino brasileiro. Suas avaliações seriam assim, ferramentas de influência para coordenar seus planos de ações, explícitos em seus relatórios, que apresentam modelos de desenvolvimento e formação profissional alinhados ao crescimento econômico e a manutenção da sociedade de classes. Para Habermas (1996) esse modelo de Ação está alinhado aos meios modernos de renovar a ordem instrumental, no qual se introduzem um meio de comunicação (por exemplo, relatórios e diretrizes) que conduz a orientação do comportamento. Esse modelo é definido nos termos de transações mercantis, reguladas pelo dinheiro. Parece ser inclusive um caso extremo no qual a Ação é direcionada e propositiva. Esse tipo de interação é definida por Habermas (1996) como uma interação dirigida pelos meios, na qual os instrumentos da OCDE alimentam seus mecanismos de controle, visto que as indicações de organização, gestão e formação da escola e de seus agentes são voltados para o sucesso que é medido pelas avaliações da própria Organização. Ocorrem então sequências ou sistemas de Ação que se integram não por

normas, valores e processos de Entendimento, mas por intermédio da influência da Organização. Nas palavras de Habermas:

O próprio meio transmite agora os imperativos de manutenção do sistema em questão (neste caso o sistema de mercado). Esta inversão dos meios e fins é vivida pelo agente, conforme Marx observou, como carácter reificante dos processos sociais objectivados. Nesta perspectiva, as interacções dirigidas pelos meios deixam de incorporar uma razão instrumental localizada na racionalidade propositada dos decisores, que é substituída por uma razão funcionalista inerente aos sistemas auto-reguladores (HABERMAS, 1988, p. 124).

Podemos encontrar e associar traços de Ações Estratégicas vinculadas à racionalidade instrumental sistêmica nos materiais elaborados e difundidos pela OCDE, mas também conseguimos realizar um movimento similar ao pensar nos grupos como um horizonte formativo para professores, pois encontramos nesses traços de uma racionalidade mais comunicativa. Para isso, vamos pensar no Entendimento de Habermas (1996) de Mundo da Vida, composto por paradigmas culturais, ordens sociais e estruturas pessoais. Essas seriam resultado da sedimentação de processos que ocorrem por meio da comunicação e da linguagem: o Entendimento, a coordenação da Ação e a socialização.

Quando utilizamos da plataforma de convicções partilhadas comuns do Mundo da Vida, através da tematização o conhecimento é preservado e possibilita o domínio das situações, sendo que na rede de interações de grupos sociais, esse conhecimento e também valores e normas são condensados através da socialização, de atitudes, modos de percepção e identidades. A solidariedade de grupo e a formação dos agentes que são formados pelo todo a mesma medida que o formam, são os responsáveis pela manutenção da rede comunicativa, que não se encerra na dimensão espacial e temporal, mas se estende pelo campo dos conteúdos simbólicos e semânticos. (HABERMAS, 1996).

Pensando então no contexto do Mundo da Vida, que vem recebendo constantes investidas colonizadoras por parte do Sistema, buscaremos entender em que medida os conceitos de Mundo da Vida estão presentes nos grupos de formação de professores. Pensando nas definições de Habermas (1996) para as categorias de cultura, sociedade e personalidade, temos que a cultura seria a reserva de conhecimento acessada pelos agentes da comunicação na busca do Entendimento, onde diversas entidades podem se encontrar. Já a sociedade, diz respeito às ordens legítimas capazes de regular a participação em grupos sociais e amparar a solidariedade. Por fim, a personalidade é a categoria que engloba as

competências e as motivações para as falas e as ações das pessoas, assegurando sua personalidade e diz respeito ao mundo subjetivo.

De acordo com Orquiza de Carvalho (2005), Habermas distingue quatro tipos de Ação Social, sendo essas, a Ação Teológica, a Ação Dramatúrgica, a Ação Orientada por Normas, e a Ação Comunicativa. Habermas (2012a; 2012b) classifica as Ações concretas em dois grupos, as orientadas para o êxito, e as orientadas para o Entendimento. As orientadas para o Entendimento são aquelas nas quais o falante busca a aceitação do ouvinte para a emissão realizada, na busca de um acordo acerca da validade da emissão. Dentre as quatro formas de Ação acima descritas, apenas as Ações Teleológicas são orientadas para o êxito, visando eficácia.

Nosso interesse aqui são as Ações Comunicativas, que se orientam para o entendimento; tem como Atos de Fala característicos os de ilocucionários e constatativos; a função da linguagem é a exposição do estado das coisas; sua pretensão de validade é a verdade; e integra os mundos objetivo, social e subjetivo. (HABERMAS, 2012a).

Outro conceito do constructo teórico habermasiano importante para esse trabalho é o de associações livres. Essas associações, se inserem na compreensão de Habermas (1997) de Sociedade Civil, que seria o núcleo formado por essas associações ou organizações, não estatais e não econômicas que compõe as estruturas de comunicação da Esfera Pública. Organizações garantidas nas democracias modernas, interferem na formação da opinião pública e tratam de temas de comum interesse, condensando os problemas sociais que ressoam nas Esferas Privadas e transmitindo-os para a Esfera Pública Política. (HABERMAS, 1997). Nas palavras do autor:

A forma organizacional de associações voluntárias pode ser tomada como um conceito sociológico que permite pensar de modo não contratualista relações isentas de dominação, que surgem espontaneamente. A partir daí, a sociedade isenta de dominação não precisa mais ser pensada como a ordem instrumental e pré-política resultante de contratos, isto é, de negociações de pessoas privadas que se orientam por interesses e pelo processo de agir. (HABERMAS, 1997, p. 267)

Para a manutenção de uma Sociedade Civil formada de Livres Associações, é essencial à disposição para o entendimento, capaz de solucionar problemas e coordenar as ações. Diferentemente das associações formais, a união dos livres associados depende continuamente dos objetivos e valores desses membros, que por estarem livres de coerções ou dominações, podem se associar ou sair das associações quando bem desejarem. (HABERMAS, 1997).

Ao pensarmos nas denúncias do projeto de Modernidade explicitado no arcabouço habermasiano, e nas possibilidades de enfrentamento a crise instaurada, percebemos a importância do Agir Comunicativo. No caso dessa pesquisa, que se interessa nas Experiências narradas por participantes de grupos de pesquisa, que Lopes (2013; 2017) defende que se configuram como Associações Livres, buscamos em Walter Benjamin os conceitos de Experiência e Narração.

## **2.2. A Experiência e o Narrar em Walter Benjamin**

Em “Sobre alguns temas em Baudelaire”, Benjamin (1980) discute esvaziamento da Experiência na sociedade moderna capitalista. Para elaborar suas reflexões, que passam também pelas ideias de Memória, vivência, consciência e lembrança; o ensaísta recupera trechos de escritos de outros autores, como por exemplo Marcel Proust, Edgar Allan Poe e Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann. Um complexo jogo de palavras acontece com o plano de fundo da arte, ao qual não irei adentrar, o qual evidencia o valor dado a estética por Walter Benjamin. Restrinjo-me a resgatar as reflexões sobre Experiência encontradas no texto, por entender que podemos transpassa-las para o contexto da discussão de formação de professores, que será realizada para estruturar e discutir a reunião proposta para o desenvolvimento dessa dissertação. Dessa forma, busco intercalar os escritos do autor com minhas reflexões sobre o projeto de formação de professores no Brasil, e sobre o que vislumbro para a criação do espaço de compartilhamento de Experiências por meio do Agir Comunicativo.

Benjamin (1980) fala de Memória, e para isso, faz uso de duas categorias encontradas em Proust, a Memória voluntária e a Memória involuntária. A primeira, é relativa à vivência, que se localiza na superfície da Memória, é capaz de separar o indivíduo do coletivo, pois, ao fazer referência apenas ao sujeito, afasta-o de sua historicidade. Já a segunda, depara mais densidade nas significações, sendo aquela Memória na qual se encontram exterioridade e interioridade. Esse tipo de Memória é típico de sociedades que valorizam a tradição.

Benjamin (1980) explica que, em função das estruturas do capital, as pessoas adquirem por interesses externos um caráter irremediavelmente privado, incapaz de incorporar Memórias ao campo da Experiência, retirando os acontecimentos do contexto. Um mecanismo citado para tal é a imprensa e sua estrutura, que ao apresentar aos leitores informações curtas e descontextualizadas, retira os acontecimentos do bojo da Experiência. Já a Memória involuntária é capaz de estabelecer conexões do passado individual com o passado

coletivo na mesma Memória, o que é exemplificado com os cerimoniais de cultos, capazes de provocar a lembrança e persistir enquanto ocasião e pretexto para essas lembranças durante toda a vida e história. (BENJAMIN, 1980).

Nessa primeira reflexão já podemos, em alguma medida, justificar o caminho metodológico que escolhemos percorrer. Se nossa intenção se resumisse em captar a Memória voluntária dos professores, poderíamos muito bem fazê-lo em um contexto individual, entrevistando professores que participaram de grupos nos quais a formação ocorre coletivamente. Entretanto isso reduziria as respostas àquilo que está ao alcance da racionalidade e, portanto, capaz de evocar a verdadeira Experiência. Nossa escolha então também carrega a defesa de uma estética de pesquisa, na qual os sujeitos, ao compartilharem suas Memórias, adentrem o campo da Memória involuntária ao buscar o Entendimento com o outro. Defender a formação em grupo como um modo de resistência as imposições tecnicistas internacionais e dispostas em diretrizes depende então de ouvir os participantes da pesquisa falando sobre o tema em grupo, buscando reconstruir uma Experiência, capaz de relacionar o individual ao coletivo, contextualizada num dado momento histórico e que garanta espaço para o resgate dos diferentes contextos nos quais as Experiências de formação ocorrem.

Um traço comum discutido por Benjamin (1980), nos escritos dos autores que resgata no texto, é a presença da vivência, termo que aparece como oposição, ou como uma simplificação, uma faceta mutilada da Experiência. As pessoas, vivendo em grandes cidades, num contexto constante de hiper estimulação e massificação, tendem a proteger seus mecanismos psíquicos do choque de suas impressões. Guardam, então, Memórias que não são vividas conscientemente sem “carregar” suas Memórias de impressões duradouras. A vivência está presente nas Memórias que não penetram no campo da Experiência, aquelas lembranças das multidões fragmentadas, separadas individualmente dentro de um universo coletivo. Benjamin (1980) resgata uma frase de Valéry, que diz que, na civilização técnica, o sujeito civilizado das grandes metrópoles retorna ao estado selvagem, que é o estado de isolamento.

Ouso dizer que a maior parte dos momentos que compõe a típica trajetória formativa de um professor se caracterizam mais como vivência do que como Experiência. Eu mesma sou capaz de olhar ao passado e voluntariamente resgatar na Memória o momento no qual prestei o vestibular para licenciatura, o dia em que apresentei meu trabalho de conclusão de curso, a primeira aula que fui responsável durante meu estágio de docência, e tantas outras vivências pontuais. Todas carregadas das minhas impressões, reduzidas a recortes descontextualizados, que não carregam nada do seu contexto, da historicidade do local de onde falo, do sentimento do outro que vivenciou esses processos ao meu lado.

Quando penso em minha aprovação no vestibular, por exemplo, não me recordo de me preocupar com o papel das avaliações em larga escala no currículo escolar pelo qual me formei, ou da preocupação dos professores e gestores da escola em que eu estudava com a nota que eu e meus colegas de classe atingiríamos nesses exames para que a escola fosse bem ranqueada e recebesse mais recursos, visto que naquela época, não tínhamos nem mesmo merenda, e era com fome que eu voltava muitas vezes pra cidade vizinha onde morava. Mas agora, anos depois, e após diversos convites a revisitar essas Memórias, mediada pela linguagem, pelo diálogo com o outro, com a leitura de teorias, talvez eu esteja um pouco mais perto de transformar essas vivências em uma Experiência. Além disso, pensando no contexto coletivo, não só de uma época e de um espaço, mas também da racionalidade na qual fui formada, ou formatada, entendo mais o porquê da urgência de tirar uma nota alta no vestibular a qual me reduzia naquele instante. Entendo a raiz da fala da minha mãe, ao descer do fusca que me levou até o local da prova: “estou estudando pra essa prova desde a pré-escola”. Mas, ainda que não entenda a completude desse quadro, agora tenho mais noção da origem e do desejo de cursar uma graduação, uma vez que teoricamente ela me garantiria emprego e ascensão dentro de um sistema baseado na exploração das classes operárias. Esse desejo não se resume à minha trajetória pessoal, mas é comum aos que me rodeiam, pois o mundo capitalista, competitivo, que segrega e oprime, no qual poucos têm espaço pra existir com qualidade de vida, é uma realidade pré-existente e naturalizada, mediada por instrumentos que busco compreender nesse trabalho.

E, sobre o exercício de Narrar ao qual me dispus nos últimos parágrafos, trago algumas reflexões de Benjamin (1980) em seu texto “O narrador”, no qual o autor faz observações sobre os romances de Nikolai Leskow. Para discorrer sobre o ato de narrar, o autor resgata a discussão sobre a informação, como apresentada na discussão do texto anterior. Para Benjamin (1980) o mérito da informação se reduz e se compromete apenas ao instante no qual se apresenta como novidade, enquanto a narrativa conserva sua força e coesão, e é capaz de se desdobrar mesmo com o decorrer do tempo. Nas palavras de Benjamin (1980, p. 62)

Não há nada que de forma mais duradoura recomende histórias à memória do que aquela casta concisão que as subtrai à análise psicológica. E quanto mais natural o modo pelo qual se dá, para o narrador, a renúncia ao matizamento psicológico, tanto maior se torna sua candidatura a um lugar na memória do ouvinte, tão mais plenamente as histórias se conformam à experiência pessoal dele, tanto maior é sua satisfação em, mais dia menos dia, voltar afinal a conta-las. Esse processo de assimilação, que se desenrola em camadas profundas, precisa de um estado de descontração cada vez mais raro. Se o sono é o ponto culminante do relaxamento

físico, então o tédio o é da distensão espiritual. O tédio é o pássaro onírico que choca o ovo da experiência. O rumor na floresta de folhas afugenta-o. Seus ninhos – as atividades intimamente ligadas ao fastio – já morreram nas cidades, mas também no campo estão em ruínas. Perde-se com isso o dom de escutar e desaparece a comunidade dos que escutam. Narrar histórias é sempre a arte de as continuar contando e está se perde quando as histórias já não são mais retidas. Perde-se porque já não se tece e fia enquanto elas são escutadas. Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se grava nele a coisa escutada. No momento em que o ritmo do trabalho o capturou, ele escuta as histórias de tal maneira que o dom de narrá-las lhe advém espontaneamente. Assim, portanto, está constituída a rede em que se assenta o dom de narrar. Hoje em dia ela se desfaz em todas as extremidades, depois de ter sido atada há milênios no âmbito das mais antigas formas de trabalho artesanal.

Notamos nesse trecho, que para Benjamin (1980) o ato do Narrar está intimamente ligado a consciência das Experiências. Se a sociedade capitalista, industrializada, das grandes metrópoles aniquila a possibilidade da Experiência cotidiana, controla o tempo livre pra que esse seja uma extensão do seu projeto de consumo e acúmulo, e reduz as Memórias e reduz Experiências a vivências, o Narrar se apresenta como um caminho para buscar a assimilação em camadas profundas, resgatando o valor da Experiência.

Para tentar compreender melhor a vasta obra de Walter Benjamin, em especial no que se refere a narração, me apoio também nos escritos de Jeanne Marie Gagnebin, em seu livro “História e Narração em Walter Benjamin” (1994).

Como explica Gagnebin (1994), o declínio da Experiência em Benjamin está relacionado ao fim da narração tradicional, a qual Benjamin evoca em tom nostálgico ao se referir às antigas comunidades nas quais as Memórias eram compartilhadas com todos por meio da narração. Para enfrentar que a classe dominante se apodere dos bens culturais para a dominação por meio da reprodutibilidade técnica, Benjamin defende que se encontre instrumentos que atuem em benefício dos excluídos da cultura, os quais poderiam reverter os processos anteriormente descritos (GAGNEBIN, 1994). Benjamin olha então para a barbárie, e aposta na reinvenção da prática de rememoração como um antídoto. Estabelecemos a relação possível entre essa pesquisa e o pensamento do autor, defendendo que os grupos de pesquisa são espaços privilegiados para a rememoração e a narração de Experiências, que poderiam contribuir para a formação de professores críticos e combativos frente as crescentes invasões da racionalidade técnica em seu cotidiano formativo e escolar.

Ao analisar um trecho de “Experiência e Pobreza” de Walter Benjamin, Gagnebin (1994) faz importantes reflexões que corroboram a defesa feita nesse trabalho. Para Gagnebin (1994), as Experiências narradas no espaço coletivo supõem uma temporalidade comum a

várias gerações das sociedades artesanais, em oposição ao tempo deslocado e entrecortado da sociedade capitalista. Para além de ser lida ou ouvida, a narração garantiria a formação do que escutam, inseridos em uma mesma coletividade.

A rememoração, ou *Eingedenken*, em Benjamin, é um momento de construção consciente e atenta, uma recapitulação necessária, sem a qual a Memória, ou *Erinnerung*, segue seu fluxo sem nunca cessar e sem chegar em lugar algum se não seu próprio movimento (GAGNEBIN, 1994). Se a Memória submerge apenas das lembranças individuais, a rememoração é construída de forma a oferecer, ao presente, as Memórias do passado, formando imagens dialéticas que nascem através da intensidade mobilizadora da rememoração (GAGNEBIN, 1994).

Novamente levanto a importância da escolha do caminho metodológico da pesquisa. Certamente, poderíamos tentar resgatar a vivência de professores que se formam em contextos de grupo por meio perguntas objetivas. Em outras palavras, poderíamos agir para resgatar em suas Memórias voluntárias temas de nosso interesse, e até mesmo quantificar e categorizar os resultados encontrados. Mas, porque convivemos em um contexto histórico, político e ideológico no qual o espaço da Experiência é reduzido, talvez fosse necessário observar o espaço no qual o diálogo acontece com pessoas que narram suas histórias, sem tentar transmitir o “puro em si” como informações em um relatório (BENJAMIN, 1980), mergulhando na própria história e assimilando suas Experiências. Isso possibilitaria a esses sujeitos o Entendimento, posteriormente defendido em Habermas por seu potencial emancipador? Dessa forma, ouvir e narrar histórias de formação em contextos de enfrentamento à essa lógica nos parece mais fértil.

Outros conceitos do autor que também nos auxiliaram na construção dessa pesquisa, em especial, de sua metodologia, são os de Mônadas e Constelação. O conceito de Mônada, utilizado para elencar fragmentos em nossos resultados, foi inspirado em Leibniz (1974), que define em seu conceito filosófico que afirma que uma imagem de pensamento pode conter a articulação entre o geral e o particular (CORRÊA; SOUZA, 2016). Benjamin faz uso das Mônadas nas construções de seus próprios textos, utilizando-se de fragmentos da Memória para ilustrar não apenas acontecimentos, mas também o contexto nos quais esses acontecimentos estão inseridos. Essas Mônadas podem ser acessadas através de narrativas.

As narrativas não são apenas relatos, mas Experiências evocadas sob o ponto de vista cultural, e são uma forma de acessar as Mônadas, centelhas de sentido, fragmentos da história que juntas podem contar sobre o todo, como é explicado por Rosa, Ramos, Corrêa e Almeida Junior (2011, p. 205):

A mônada revela-se como uma chave para que se mantenha o equilíbrio entre um individualismo idiossincrático e hermético, que não se comunica com o mundo exterior, e uma consciência social ilusória que pretenda abarcar os sujeitos desprezando suas especificidades. Nesse sentido, a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador.

Corrêa e Souza afirmam então que uma pesquisa em uma perspectiva benjaminiana é construída entre saltos, pausa e desvios. Além do conceito de Mônada, outro conceito que nos amparamos para a construção da metodologia é a de Constelação. Como explicado por Corrêa e Souza (2016), Benjamin usa a imagem da Constelação para explicar a relação entre ideias e fenômenos, em uma comparação com a leitura das estrelas, na qual a contemplação justapõe elementos isolados e heterogêneos (estrelas) que se iluminariam reciprocamente, revelando o que há entre eles, de comum (constelação). Nossas Mônadas então, podem ser comparadas as estrelas, que serão, na conclusão do trabalho, consteladas, de modo a evidenciar a relação entre as partes e o todo. Como explicado por Corrêa e Souza, esse processo da criação de um desenho na contemplação das estrelas, é uma construção estética e subjetiva.

Essa conversa será retomada na próxima metodologia do trabalho, pois foram um aporte do desenvolvimento dessa pesquisa.

### **2.3. A formação em grupo como política de resistência**

Mitrovitch (2007) discute em sua dissertação de mestrado os conceitos de Experiência e formação em Walter Benjamin. Tal estudo se torna relevante para essa proposta de investigação quando nos propomos a discutir quais Experiências de formação docente proporcionadas em grupos de pesquisa em educação são narradas no contexto de um Grupo para (Com)versar pautado no Agir Comunicativo, considerando a dimensão sistêmica das diretrizes oficiais para formação de professores no Brasil e suas relações com as políticas da OCDE. Um conceito amplamente discutido pela autora, importante para discutir formação de professores, é o de formação cultural, no qual o agente da ação é o próprio sujeito que, por não nascer pronto, busca um estágio maior de humanidade. É dito que “a formação pode ser caracterizada como um devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural ‘se transforma’ num ser cultural”. A autora se refere ao conceito Hegeliano de *Bildung*, concebido como desenvolvimento em direção à ciência ou ao saber, posteriormente, criticado por se enquadrar nos ideais burgueses iluministas (MITROVITCH, 2007, p. 17).

Em Richard Sennett encontramos definições iniciais sobre o conceito de público e privado, o autor escreve que as primeiras ocorrências da palavra público em inglês se referem ao que identifica o bem comum na sociedade. Já no século XVII a oposição entre os termos se aproxima do uso atual, no qual o termo público passa a significar o que está aberto a qualquer pessoa, enquanto privado representa uma região protegida da vida, definida pela vida familiar e pelos amigos (SENNETT, 1988).

Dialogamos então com o conceito de Esfera Pública em Habermas (1984) que, tal como discutido em Lubenow (2012), concebe a Esfera Pública e o espaço público como categorias inscritas em uma época. O autor afirma que a distinção do público e do privado se refere à Grécia Antiga e afirma que Jürgen Habermas faz uma rigorosa distinção entre a esfera privada (*oikos*) e a esfera pública (*polis*), sendo a primeira particular a cada indivíduo e pertencente ao seu mundo doméstico e a segunda aquela que se manifesta no espaço comum a todos os cidadãos, a partir da conversação, tornando tudo visível a todos. Dentro da esfera pública se inserem então sujeitos públicos e portadores de opiniões públicas. Historicamente, há uma reconfiguração do conceito de público, sendo que essa esfera se torna sinônimo de estatal e pessoas privadas passam a constituir um público. Nessa reconfiguração, o privado se refere à exclusão da participação do poder público estatal. Sennett (1988) explica que o capitalismo tem o feito de mistificação da vida pública, sendo que a natureza da privacidade foi modificada, deixando de ser uma contrapartida do domínio público.

Na linha de circunscrição do que é público e/ou privado, Mitrovitch (2007) discute a expressão vida cotidiana, aludindo aos aspectos humanos referentes à produção e reprodução do trabalho, tanto no sentido de bens necessários para a existência, como no da nossa existência como seres que se reproduzem, incluindo os conceitos culturais de casamento e família. A autora retorna a Aristóteles e a busca do bem viver, dizendo que essas atividades se relacionam com a excelência moral, que guia a participação dos seres humanos na polis, para o exercício das atividades que mantêm a reprodução da vida cotidiana. No entanto, a existência dedicada apenas a esses objetivos não contemplaria a existência humana, visto que animais também se empenham na manutenção da vida. E as experiências sociais de interação entre as pessoas, o compartilhamento das Experiências dessa vida cotidiana?

A autora afirma ainda que a revolução científica e a Modernidade transferem o bem viver para a vida, separando o trabalho da produção da vida familiar e inutilizando reflexões cosmológicas das teorias científicas, pois essas não produzem tecnologias aplicáveis na vida cotidiana. Esse resgate feito por Mitrovitch (2007) substancia sua afirmação de que a ciência moderna desconfia ou não dá espaço na vida das grandes metrópoles à Experiência, no

sentido benjaminiano, que seria a origem da verdadeira formação individual de sujeitos inseridos em uma coletividade, separando o sujeito da experiência do sujeito da ciência no ideal moderno de formação.

Pensar a Experiência em seu caráter formativo, para Mitrovitch (2007), se apoia na necessidade de elaborar uma educação que busque construir uma mensagem socializadora. Para a autora, a Experiência benjaminiana é caracterizada como formativa e ainda que baseada em uma herança individualista moderna de aperfeiçoamento individual, só se realiza quando se mergulha no coletivo. Segundo ela, em termos benjaminianos, ao escavar o terreno da Memória, quem narra sua história pretende construir o presente. Esse movimento questiona verdades atemporais, mas também a subjetividade absoluta, se voltando para o coletivo, buscando articular polaridades, como o objetivo e subjetivo, indivíduo e mundo, sugerindo que o sujeito possa se encontrar no corpo coletivo e não como indivíduo singular.

O resgate de tais Memórias para identificar a Experiência Formativa discutida em Benjamin pode ocorrer mediada pela Racionalidade Comunicativa posta em Habermas, no espaço de um grupo coletivo e comunicativo, que discuta as Experiências formativas dos professores em seus grupos de pesquisa. Esse movimento pode elucidar de que maneira esses espaços de coletividade podem ser uma forma de resistência à racionalidade instrumental que perpassa os documentos oficiais que determinam como a formação deve ocorrer nos espaços sistêmicos.

Tentamos aqui, acessar a experiência como descrita por Larrosa (2002), não sendo o que se passa, o que acontece, e o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece, e o que nos toca. Dessa forma, tentamos acessar o saber da experiência descrito pelo autor (2002), que se dá na mediação entre o conhecimento e a vida humana, que se adquire no modo como respondemos ao que nos acontecem, e no sentido dado ao acontecer e ao que nos acontece. Os recortes que apresentamos então não se tratam da verdade do que são as coisas, e sim, como explicado por Larrosa (2002), no sentido ou no não sentido do que acontece, individual ou coletivamente.

Orquiza de Carvalho (2005) afirma que Habermas denuncia o caráter incompleto da perspectiva técnico-instrumental enquanto projeto de realização humana ao propor um modelo completo de racionalidade que divide em Racionalidade Instrumental e Racionalidade Comunicativa, sendo essas correspondentes, respectivamente, ao Sistema e ao Mundo da Vida, sendo essas as subesferas do conceito de sociedade. Silva (2001) elucidada como o Sistema coloniza o Mundo da Vida, produzindo uma opacidade ao regular a vida social

comunicativamente, do mesmo modo que o Mundo da Vida influencia o Sistema, por meio de uma Esfera Pública produtora de transparência por meio do poder comunicativo.

O Sistema, de acordo com Orquiza de Carvalho (2005), se tornou independente do Mundo da Vida, possuindo como subsistemas o econômico e o político, sendo que em qualquer um deles não existiria mais espaço para a Ação Comunicativa, visto que a linguagem foi substituída pelo dinheiro e pelo poder (GARCIA, 1999 *apud* ORQUIZA DE CARVALHO, 2005). Já o Mundo da Vida é o lugar no qual o Entendimento comunicativo integra os mundos objetivo, subjetivo e social, sendo então o indivíduo portador de Atos de Fala. De acordo com Orquiza de Carvalho (2005), o Mundo da Vida é composto pelos elementos da cultura, sociedade e personalidade. A autora afirma que, segundo Habermas, o mundo capitalista permitiu invasões do Sistema no Mundo da Vida, abalando assim as identidades, culturas e o processo de sociabilidade, sendo que Habermas propõe a ampliação da Ação Comunicativa para barrar o aprofundamento da colonização do Mundo da Vida pelo Sistema. Bosco (2017) acrescenta que, para Habermas, o uso da Ação Comunicativa é o que possibilita a socialização, a reprodução cultural e a integração social. O autor exemplifica então que a sociedade civil é composta por um tipo de atividade social mais próxima do Mundo da Vida do que do Sistema, pois seu agir é orientado para o Entendimento, prevalecendo sobre os objetivos instrumentais e estratégicos típicos do Sistema.

À medida que o sistema econômico e o administrativo se diferenciam e penetram nos processos de reprodução cultural e na integração social, se promove uma racionalização utilitarista do Mundo da Vida, burocratizando e monetarizando esferas centrais desse mundo que eram dirigidas para o valor, para as normas e para o Entendimento, liberando assim efeitos patológicos tais como a anomia, a alienação, reificação e a perda de sentido. Tais patologias são fruto da crescente racionalização do tipo cognitivo-instrumental do Mundo da Vida, racionalização essa originada em uma crise de legitimação visto que a racionalidade que emana dos sistemas funcionais coloniza a racionalidade que emana do Mundo da Vida (LUBENOW, 2012).

Esses conceitos foram brevemente apresentados para introduzir a compreensão de que os processos formativos mediados pela Ação Comunicativa definida em Habermas (2012a; 2012b), em espaços de grupos de formação docente, parecem ter a potência de recuperar junto aos sujeitos suas Memórias, e construir uma significação das Experiências de seus percursos formativos. A hipótese é a de que no espaço de grupos de pesquisa questões do Mundo da Vida e questões sistêmicas se cruzem, sendo que se o debate nesses espaços for horizontal e democrático, são dadas condições para que os efeitos da colonização do Mundo da Vida pelo

Sistema sejam amenizados, de modo que o Agir Comunicativo é um caminho para buscarmos um horizonte formativo no qual sujeitos dialoguem e se constituam em espaços de Esfera Pública. Esse ideal se justifica na tentativa de reverter as patologias da Modernidade explicadas no quadro 1, que se fortalecem por meio de uma formação docente atravessada por imperativos sistêmicos, conforme demonstrado anteriormente. Os conceitos que serão discutidos mais adiante em Walter Benjamin, apontam para a racionalidade estética como uma potência formativa, que garante o lugar da rememoração e da Experiência para a continuidade.

Um exemplo de experiência exitosa de formação em grupo pautada e analisada em termos habermasianos é a apresentada por Lopes e Carvalho (2017) que, acompanhando um Pequeno Grupo de Pesquisa formado em uma escola e orientada pela pesquisa participante, interpretou as relações entre os agentes da universidade e da escola de acordo com a Teoria da Ação Comunicativa para compreender o modelo de formação proporcionado pelo grupo. Esses autores discutem, com base nos conceitos habermasianos, que as Associações Livres só seriam possíveis em escolas públicas devido ao seu potencial de manutenção da Esfera Pública. Os autores atribuem isso ao fato de nas instituições privadas de educação as associações livres serem vistas como um perigo à estrutura sistêmica e, em decorrência, são normalmente coibidas. Essa percepção vem ao encontro com os dados anteriormente apresentados sobre os documentos da OCDE, visto que quando esses tratam da formação de professores em grupo, valoriza experiências de capacitação bem definidas e gerenciadas, mas não incentiva e apresenta problemáticas da organização sindical por exemplo. Lopes e Carvalho (2017) ressaltam a importância de interações entre professores orientadas pela Ação Comunicativa e pela constituição de Associações Livres onde costumam ocorrer uma preocupação com a formação contínua de professores, ao contrário de cursos de “reciclagens” pontuais instituídos pelo mercado e pelo Sistema.

No estudo publicado por França (2019) encontramos uma experiência de pesquisa-ação de formação de professores, pautada nas práticas de Memórias e narrativas, preocupada com a dimensão humana dos participantes em contraponto com a lógica capitalista operante. Apesar das limitações da presente pesquisa de mestrado, nos inspiramos na Tese de doutorado de França, e a valorização de conceitos benjaminianos também ocorrerá nesta pesquisa como será discutido adiante. Nós apoiamos nas conclusões de França (2019, p. 714) para defender essa estética de pesquisa:

As narrativas tecidas pelos professores não foram um simples tagarelar, mas narrativas de experiências plurais, trazidas à tona e partilhadas coletivamente. Assim, ressalto o quanto é potente o trabalho com narrativas escritas e orais em propostas de formação de professores, pelo viés da perspectiva de rememoração benjaminiana, pois possibilita a compreensão de si mesmo em diálogo com o outro, a autoconstituição do sujeito, a percepção do presente e a busca por futuros com horizontes mais abertos. Endosso propostas formativas que trabalham com as memórias e narrativas das experiências vividas dos professores em práticas de rememoração, para o fortalecimento da dimensão humana, a (re)significação da docência e a busca da transformação social.

Relaciona-se nesse texto, a narrativa com o ato de rememorar, como fazem Rosa, Ramos, Corrêa e Almeida Junior (2011), que entendem o ato de rememorar como o uma possibilidade de ressignificação da Experiência através de Memórias. Como explicam as autoras e o autor, na rememoração existe entrecruzamento de passado, presente e futuro, diversos espaços, visões e modo de viver. Essa perspectiva é especialmente cara em uma pesquisa na qual representantes de grupos de pesquisa falam, por si, mas também em alguma medida pelo grupo.

Concorda-se também com Santos (2017), que em sua tese de doutorado se debruçou em estudar Questões Sociocientíficas (GALVÃO; REIS; FREIRE, 2011; RATCLIFFE; GRACE, 2003; ROBOTOM, 2011) na formação de professores, no contexto de pequenos grupos de pesquisa como comunidades de Experiência. Para o autor, as comunidades de Experiência seriam espaços protegidos de imposições sistêmicas que regem o mundo escolar, em que relações hierárquicas e silenciamento de vontades são naturalizadas. Essa realidade a qual os participantes de grupos estão imersos, no entanto, não é alienada e participa do grupo de forma intersubjetiva nos diálogos e narrativas dos participantes, porém sem constrangimentos sistêmicos. Como explicado pelo autor, essa inserção dos contextos prescritos no cerne dos grupos é que possibilita uma perspectiva transformadora, capaz de gerar organização para elaborar compreensões e estratégias na prática docente. (SANTOS, 2017).

Outros estudos (ALBUQUERQUE, 2016; ASTORI, 2014; BRAZ, 2018; CARLOS, 2013; CARNIO, 2017; LOPES, 2013; SANTOS, 2017) também realizam a junção entre o campo da formação de professores, seja por meio de grupos ou da análise de narrativas, e as teorias de Jünger Habermas e Walter Benjamin. A leitura desses trabalhos traz mais elementos para nos apoiarmos ao analisar a constituição do grupo proposto, a interação entre os participantes e as narrativas de Experiência, ainda que em um contexto mais limitado de poucas reuniões, e não da análise de um grupo instituído com reuniões frequentes.

### 3. DELINEAMENTO DA PESQUISA

*Saber que somos como grupo alimenta a vontade de ser mais como indivíduo. (Paulo Gabriel)*

#### 3.1 Objetivos

##### 3.1.1 Objetivo geral

Discutir a Experiência de formação em grupo por meio de narrativas de professores egressos de grupos de pesquisa em educação, considerando a dimensão sistêmica das diretrizes oficiais para formação de professores no Brasil e suas relações com as políticas da OCDE.

##### 3.1.2 Objetivos específicos

Identificar as orientações e proposições que emanam da OCDE para política de formação de professores;

Apreender como a política da OCDE, por meio de diretrizes expressas em seus documentos, se materializam nas políticas curriculares de formação para professores no Brasil;

Desvelar as estratégias da OCDE para construção de consenso, a fim de obter hegemonia para a sua Teoria do Capital Humano, acerca da responsabilização do docente por sua própria formação e a promoção do individualismo e da competitividade; contrastando com as possibilidades da Experiência da Formação em Grupo;

Constituir um Grupo para (Com)versar, de acordo com pressupostos do Agir Comunicativo, com participantes de grupos de pesquisa em educação no qual sejam estimulados a rememorar suas Experiências; e identificar e dialogar com essas Experiências;

Analisar se projetos de formação docente em grupo têm potencial de valorizar uma racionalidade capaz de conter os avanços sistêmicos no Mundo da Vida dos participantes.

## **3.2 Metodologia**

### **3.2.1 A análise dos documentos**

Num primeiro momento desta pesquisa foi realizada uma análise dos relatórios da OCDE das diretrizes que orientam a formação de professores no Brasil, sob a perspectiva do referencial de Jürgen Habermas. Para realizar a análise documental, foi descrito o contexto da Modernidade no qual foram elaborados os documentos elencados, e a OCDE e suas relações com o Brasil.

Foram analisados os documentos: *Education at a Glance 2018; Brazil - Country Note - Education at a Glance 2018* (OCDE, 2018); *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil, Reviews of National Policies for Education* (OCDE, 2018) e o *Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006). Para além desses documentos, também foram analisados: a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), com ênfase nas ressonâncias do projeto de formação docente da OCDE no documento nacional.

Os documentos da OCDE elencados para esta etapa foram escolhidos, considerando sua proximidade com a temática da formação de professores, e o ano de publicação, sendo que em sua maioria foram publicados no ano anterior a publicação das Diretrizes, com exceção ao *Professores são importantes* (2006), selecionado mesmo sendo uma publicação antiga por ser a única a abordar diretamente a questão dos professores. Buscou-se na leitura e na escrita do texto, identificar e refletir a respeito das recomendações que concernem a formação de professores, para buscar compreender dentro de qual racionalidade o projeto de formação proposto se insere.

### **3.2.2 O Grupo para (Com)versar**

Um segundo momento da pesquisa, se dedicou a constituição de um Grupo para (Com)versar no qual a pesquisadora e quatro participantes de grupos de pesquisa em educação conversaram sobre suas Experiências com a formação coletiva. O grupo se reuniu duas vezes,

e esses encontros aconteceram em um momento singular, no qual o país e o mundo enfrentam uma pandemia. Por essa razão, os encontros foram realizados de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*.

### *3.2.2.1 Constituição do grupo, ou o lugar para (com)versar*

A intenção desse trabalho vai além do disposto no problema de pesquisa e da produção final da dissertação, o projeto foi construído pensando na conversa como potência do Narrar e da comunicação como caminho de formação e autoconhecimento. A constituição de um grupo dessa natureza é um caminho possível de reconhecimento e ressignificação para os que conversam.

As dificuldades em enveredar pela trilha de pesquisas qualitativas (ANDRÉ; GATTI, 2010), tanto em teorizações quanto no traçar dos caminhos metodológicos, se acentuam ao pensar em investigações focadas na narração e no diálogo de pessoas compostas por subjetividades e histórias de vida distintas, mas que compartilham um mesmo contexto social e tempo histórico, pois não se pode prever os resultados e talvez nem mesmo o percurso.

Como explicado por André e Gatti (2010) as pesquisas de abordagem qualitativa buscam considerar todos os componentes da situação estudada, suas interações simbólicas e as influências entre os participantes. Nas diferentes correntes de pesquisas qualitativas um traço comum é a atenção que se dá ao mundo dos participantes envolvidos na pesquisa, aos significados que esses atribuem as suas Experiências e as condições de compreensão e interpretação da realidade que dispõem.

O processo de constituição do grupo de conversa e de desenvolvimento da conversa em grupo tentou incorporar a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e criar condições no espaço do Grupo para que todos os participantes construíssem um espaço de Entendimento, para recordar Experiências de formação. A preocupação com a estética da pesquisa é movida pela tentativa de colocar essa pesquisa na contramão dos diagnósticos discutidos nos capítulos anteriores, da decadência das narrativas de Experiências que acontece na Modernidade, e na possibilidade de resistir à crescente instrumentalização do Mundo da Vida e às patologias decorrentes desse cenário por meio da conversa voltada ao Entendimento.

Construir essa metodologia é um desafio, pois o desenho da pesquisa se reconfigurou a cada bifurcação possível encontrada no caminho. Os participantes da pesquisa são antes de professores, seres humanos, dotados de sensibilidade e em trajetórias distintas. Isso foi levado em consideração no momento de elencar tais participantes na medida em que buscamos

construir um grupo de professores heterogêneo, com representantes de grupos de pesquisa das cinco regiões do Brasil.

Optamos por buscar os participantes do grupo por meio de grupos de pesquisa certificados pelo diretório de grupos de pesquisa do Brasil do CNPq, por sua abrangência e possibilidade de inserir filtros de busca para os grupos, dessa forma, buscamos criar um grupo plural, mas coeso. Definimos que os convidados seriam participantes de grupos de pesquisa levando em consideração a trajetória pessoal da pesquisadora, que teve o interesse de pesquisar sobre a formação docente em contextos de grupos devido a experiência pessoal no GEPAC (Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação) e o trabalho realizado para o trabalho de conclusão de curso, um estudo reflexivo sobre o papel a experiência de formação proporcionada por esse grupo em minha formação inicial como professora de biologia por meio da pesquisa (auto)biográfica cruzada com a narrativa de outros participantes do GEPAC. Daí vem a autodeterminação de compreender, para além do contexto no qual me formei, quais experiências ocorrem em outros grupos e se a narrativa de Memórias tem a potência formativa aplicada no contexto proposto para a presente pesquisa.

### *3.2.2.2 Os participantes, ou os parceiros de conversa*

Para buscar os participantes do grupo, traçamos um perfil no diretório. Além, desse perfil, foi preciso pensar em como a reunião seria conduzida para determinar o número de convidados, de forma que a reunião não fosse exaustiva em função do tempo, mas que fosse suficiente para tentativas de construção de Entendimentos, escavando o terreno da Memória. Conclui-se então que seriam, além dos pesquisadores, cerca de cinco participantes egressos de grupos de pesquisa das diferentes regiões do Brasil.

Decidido isso, foi necessário pensar em um critério para a seleção prévia dos grupos de pesquisa a serem convidados. O primeiro critério foi o de que o grupo de pesquisa fosse certificado, para evitar convites a grupos ainda em formação nos quais os participantes tivessem construído poucas Memórias ou que o contato não resultasse em um retorno. O segundo, foi que o grupo de pesquisa integrasse a grande área das ciências humanas, e a área da educação, buscando estabelecer assim uma base comum aos participantes.

Essa mesma preocupação determinou a escolha das palavras-chave e o filtro dos resultados, de forma que os grupos selecionados são de acordo com seu nome ou resumo disponível no diretório, todos focados na formação docente, e com bases teóricas convergentes com a do presente trabalho, apoiados no resgate de narrativas e Memórias de

formação. Foram selecionados dois grupos de cada região, e foram enviados dez convites por e-mail para participantes destes grupos. Nos convites, a pesquisadora apresentou o objetivo da pesquisa, indicou três datas prováveis para o primeiro encontro, e sugeriu que a data do(s) encontro(s) posterior fosse definida em conjunto pelos participantes durante a primeira reunião do Grupo para (Com)versar. Dos convites enviados, quatro foram aceitos, um foi negado, e cinco não obtiveram respostas.

Para garantir a não identificação dos participantes da pesquisa, os grupos de pesquisa dos quais fazem parte serão descritos em termos de interesses de pesquisa declarados pelos participantes, e o nome dos participantes será substituído por autores de obras escolhidas pelos participantes, descritas no item 4.2.4.1 dessa dissertação, intitulado “Nós somos arte”, conforme acordado com os participantes durante as reuniões do Grupo para (Com)versar, sendo que três dos participantes do grupo são homens, e uma participante, mulher. Os pseudônimos utilizados nessa dissertação correspondem a essa proporção, mas não são definidos em razão de gênero, e sim, da escolha dos participantes, sendo que um dos participantes é referido com o uso de um nome tipicamente feminino, e a participante mulher é referida com um nome tipicamente masculino. Descrevo então brevemente os participantes convidados para a pesquisa com base em suas falas durante a apresentação aos colegas na primeira reunião.

- ***Nilson Furtado:*** Tem 25 anos, licenciado em pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESPA). É aluno de mestrado no programa de pós-graduação de educação em ciências e matemática na mesma universidade. *Nilson* se dedica em sua pesquisa a compreender como a educação matemática contribui para a permanência e progresso acadêmico de estudantes indígenas, matriculados nos cursos de matemática e engenharias da Universidade, por meio de políticas de ações afirmativas. *Nilson* participou de três grupos de pesquisa. O primeiro, ainda no primeiro ano de graduação, dedicado a pesquisas interdisciplinares, que entrelacem história, sociedade e educação. O motivo da associação ao grupo, foi uma bolsa em um projeto de extensão, assim como observamos em outros participantes da pesquisa. Participou também de um grupo de pesquisa no campo específico sobre o campo da educação matemática, e por fim, de um grupo de pesquisa que se dedica a estudos sobre currículos e interculturalidade. *Nilson*, que mora em Marabá, cidade no sudeste do Pará, na região Norte do país. Se apresenta rapidamente ao grupo, e dá risada ao fim da apresentação, justificando que pra início de conversa, acha que é isso.

- **Eduardo Galeano:** Já *Eduardo*, graduando do curso de licenciatura em letras português e literaturas da língua portuguesa, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Não diz sua idade, e diz que foi por meio do curso que chegou no grupo de estudos do qual faz parte, desde o primeiro ano de graduação, em 2018, que inicialmente se dedicava a pesquisas em educação, história e narrativas, mas que está no processo de mudança para se dedicar as pesquisas em história da educação por meio de repositórios digitais. *Eduardo* então apresenta o trabalho desenvolvido pelo grupo, e convida o grupo a conhecer o repositório digital que o grupo de pesquisa alimenta com acervos históricos, e diz que não pretende sair do grupo. Já no fim da apresentação, *Eduardo* então se dá conta que não disse que era da cidade de Bagé, cidade ao sul do Rio Grande do Sul, na fronteira com o Uruguai. *Eduardo* ri e diz que a cidade é bem no Sul, bastante longe.
- **Maria Bethânia:** *Bethânia* tem 22 anos, licenciada em matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, e mestranda em Educação para a Ciência na mesma universidade. Ingressou na universidade e no grupo de pesquisa que faz parte, que se debruça sobre pesquisas sobre currículo, através de um projeto de extensão. Sorrindo, convida os participantes a acessarem o site do grupo, e discorre sobre os dois projetos de iniciação científica do qual fez parte durante a graduação, nos quais se dedicou aos estudos de esfera pública em Habermas e as reformas curriculares da história do Brasil. *Bethânia* tem como interesses de pesquisa atualmente a educação matemática e os currículos, especificamente, num viés filosófico do currículo no campo da educação matemática.
- **Tom Zé:** *Tom Zé* inicia sua apresentação com uma reflexão sobre como as trajetórias que se cruzam o marcaram durante sua formação, enquanto pesquisador, professor e ser humano. Ri e diz que é conterrâneo de graduação de *Bethânia*, que é graduado em Ciências Biológicas pela Unesp de Ilha Solteira, mestre e doutor pela Unesp de Bauru, mas que é natural de Altinópolis, no interior de São Paulo, e atualmente, professor do departamento de metodologia de ensino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Diz que ao contrário dos demais participantes, que apresentaram vivências mais sólidas do que tinha noção em sua época de graduação, não tinha muita clareza do que era um grupo de pesquisa nessa etapa de formação. Mas que foi marcado pela participação em um grupo voltado para a educação de jovens e adultos, que complementado pela participação em um projeto de educação ambiental, que foi fundamental para se identificar enquanto professor em formação. No mestrado, que

iniciou em 2010, ingressou em um grupo de pesquisa em educação continuada de professores e avaliação formativa, do qual participa até hoje, com um vínculo muito forte. Já como docente da UFSCAR, em parceria com uma colega de grupo de pesquisa, constitui um grupo de pesquisa sobre educação em ciências e matemática no contexto CTS, e se dedica à pesquisa sobre formação inicial e continuada de professores, pautado em referenciais frankfurtianos, com interfaces com a psicanálise. *Tom Zé* explica que recentemente desenvolveu um pós-doutorado na Universidade Estadual de Maringá, que oportunizou o aprofundamento nos estudos de Adorno sobre o pensamento autoritário, que mobiliza conceitos de psicologia e psicanálise articulados com contextos históricos.

### 3.2.2.2 *Condução da reunião, ou os rumos da conversa*

Foi realizado um contato inicial com os participantes de dez grupos de pesquisa, das cinco regiões do Brasil, por meio de uma carta convite que apresentou em linhas gerais a pesquisa, seus objetivos e metodologia, convidando um ou mais representantes do grupo que poderiam ou não participar da investigação, mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Após a resposta dos participantes acima descritos, sendo que dois deles e a pesquisadora são da região sudeste (estado de São Paulo), um da região norte (estado do Pará) e um da região Sul (estado do Rio Grande do Sul) foi definida a data para a realização da primeira reunião virtual. A carta convite indicava três datas oportunas para a primeira reunião, todas aos sábados, pela probabilidade de que nesse dia da semana os participantes não teriam compromissos assumidos. Três dos participantes responderam que estavam disponíveis em todas as datas sugeridas, e um participante fez a opção por uma das datas sugeridas. Foi acordado então, que a reunião aconteceria nessa data, e que durante a conversa todos poderiam opinar para definir a data da segunda reunião, em qualquer dia da semana ou horário, desde que fosse oportuno para todos os participantes. As reuniões aconteceram em um sábado no período da tarde, e em uma terça-feira no período da manhã. Os participantes receberam por e-mail o link para o acesso a sala virtual do *Google Meet*.

A reunião enfocou Experiências que os participantes relacionam de acordo com seus parâmetros pessoais como importantes para seu processo de formação, narrando coletivamente o papel dos seus grupos originários nesse processo, através do resgate da Memória.

Após as apresentações da pesquisadora e dos participantes, a reunião foi norteada por perguntas aos participantes que buscaram dar abertura para a partilha de Experiências que nos ajudou a compreender o papel dos grupos. Essas perguntas são apresentadas no capítulo de resultados e discussão, sempre precedendo os trechos das falas dos participantes.

### *3.2.2.2 Sobre a Análise da interação, ou o quê podemos falar da conversa*

Após as duas reuniões do Grupo para (Com)versar, iniciou-se o processo de constituição dos dados, que teve, como primeira etapa, a transcrição das conversas que aconteceram nas reuniões por meio das gravações das mesmas. Silva, Santos e Rhodes (2015) afirmam que o processo de transcrição e análise de dados audiovisuais depende das escolhas dos pesquisadores, que, ao analisar um mesmo evento repetidamente, constroem impressões e interpretações a partir de sua própria perspectiva. Como explicado pelos autores, no caso de pesquisas qualitativas, o rigor científico, que fundamenta e valida as investigações, é empregado em consonância com a perspectiva teórica adotada pelos pesquisadores. Nesse sentido, a utilização do recurso audiovisual e a análise dos dados dele constituído nesta pesquisa perseguem o ideário do Agir Comunicativo em Habermas (2012a; 2012b) e da Experiência como formação em Benjamin (1980).

Essa condição que permeou a constituição do Grupo para (Com)versar, e também o momento da transcrição das reuniões, se estende ao campo da definição dos procedimentos de análise adotados na pesquisa. Descreverei aqui detalhadamente o processo estabelecido que, buscando não caracterizar as Experiências narradas, dialoga com as Memórias dos participantes do Grupo para (Com)versar.

Tentamos aqui nos alinhar com uma pesquisa e com um texto que estabeleça relações com os referenciais adotados na pesquisa. O movimento de análise é então pautado nos conceitos de Habermas aqui apresentados, fundamentando as discussões, e em Walter Benjamin, que além de fundamentos para as discussões, também foi fonte de inspiração para a estética adotada. Isto posto, pois, seguimos durante a análise privilegiando os desvios do pensamento, sem buscar enquadrar, categorizar, ou analisar profundamente o conteúdo das falas dos participantes, e sim, adentrar nos campos da Memória e relacionar as experiências narradas com anúncios feitos em outros momentos da construção desse trabalho.

Ao apresentar um modo de dispor o pensamento que privilegia os desvios, as surpresas e os percalços, Benjamin nos oferece uma contribuição fundamental para refletir sobre o problema do texto na escrita acadêmica. Nem sempre o percurso de

uma determinada pesquisa cabe em uma narrativa tradicional, linear e consequente que, com frequência, os textos acadêmicos exigem. Diante do impasse narrativo, o pesquisador, assim como o historiador, se vê diante de uma escolha, qual seja: constranger suas reflexões de modo a fazê-la caber no formato institucional ou abraçar os desvios [...] (CORRÊA; SOUZA, 2016, p. 21)

Num primeiro momento, a pesquisadora mergulhou profundamente nas conversas realizadas, ouvindo as gravações das reuniões diversas vezes, a fim de compreender a totalidade das conversas, e as particularidades de cada momento da conversa e dos participantes da pesquisa. Após a escuta atenta, iniciou-se o processo de transcrição literal de todo o material das reuniões, para que o processo de análise, que preferimos chamar de diálogo, fosse facilitado pelo texto escrito.

Tendo as conversas transcritas e o conteúdo e a forma das reuniões bem conhecidas e transcritas, a pesquisadora fez a opção de separar as conversas em quatro momentos, mais ou menos iguais em termos de duração (cerca de uma hora cada) e de organização, visto que a reunião foi organizada em torno de quatro perguntas (Como se associaram aos grupos de pesquisa?; Como a participação nos grupos de pesquisa influenciou na formação docente?; Como os grupos de pesquisa se reorganizaram no período de pandemia?; Representação artística da participação nos grupos de pesquisa), ou temáticas gerais de conversa.

De acordo com os conteúdos observados em cada hora da conversa, os momentos foram então nomeados, de forma a relacionar cada etapa do Grupo para (Com)versar com uma parte do decorrer de um dia, e com um dos quatro elementos simbólicos assumidos em diversas tradições.

A opção pela organização em um tempo natural, como no decorrer de um dia, se dá de forma a contrapor o tempo cronológico do relógio próprio do mundo do trabalho, e para evidenciar que apesar das aparentes distinções entre os momentos da pesquisa, assim como do movimento do sol no decorrer de um dia, essas divisões são apenas virtuais, sendo que o conjunto, ou a unidade do processo seria a única representação real do evento. Já a relação com os quatro elementos simbólicos, quais sejam, terra, água, ar e fogo, se dá pela similaridade entre as temáticas encontradas dentro desses momentos, e as representações desses símbolos em antigas filosofias, sendo que essas manifestações naturais podem ser hierarquizadas, na ordem apresentada, de a mais densa, a mais sutil, em termos vibracionais da matéria ou do espírito. Essas características não afetam o rigor metodológico da

investigação, sendo apenas representações estéticas que deixam a impressão digital do Mundo da Vida da autora do trabalho, sendo parte do processo de compreensão do próprio processo<sup>3</sup>.

Separados os quatro momentos de análise, uma leitura foi feita, e os conteúdos nas narrativas dos participantes foram separados por meio de ferramentas de destaque de texto, como negrito, itálico e sublinhado, de forma a distinguir temas comuns na fala dos participantes. Após essa distinção entre os temas, foram selecionados recortes, Mônadas das narrativas, sobre as quais tecei as reflexões do trabalho. O conjunto de recortes foi então nomeado, de forma a organizar tematicamente as discussões no interior do capítulo.

A construção de imagens exemplares, finitas, capazes de conter a extensão do tempo em uma vibração ou relâmpago, são um recurso de escrita utilizados por Walter Benjamin em seus escritos. Como explicado por Gagnebin (1994), essas seriam Mônadas, miniaturas de sentido, finitas, na qual o “eu” presente nelas não fala apenas de si, mas cede lugar ao outro. Buscamos, na construção dos resultados desta pesquisa, tecer Mônadas da rememoração das Experiências dos participantes em seus grupos de pesquisa, e fazer reflexões sobre o contexto geral de formação de professores em contextos coletivos.

Esses recortes não pretendem, entretanto, representar a totalidade das possibilidades de Experiências em grupos de pesquisa, sendo apenas dialogadas com os referenciais teóricos para dar pistas sobre os processos de formação possíveis nesses contextos. Como diz Gagnebin (1994):

“[...] não há, portanto, nem começo nem fim absolutos possíveis nesta narração que nós fazemos de nós mesmos. Ademais, o discurso que temos a respeito do nosso passado é inseparável da dialética entre antecipação e retrospectão que nos guia em nossos projetos de existência e sua retomada rememorativa.” (GAGNEBIN, 1994, p. 96)

<sup>3</sup> Enxergo aqui também, aspectos numerológicos na própria estrutura do trabalho, que se inicia com o a introdução, ou número um, que em diversas tradições pode ser considerado o todo em potência, o *Kether* na árvore da vida hebraica, o ponto de partida de todo o mundo manifesto. Sendo então o princípio e a distinção da particularidade, assim é representado no capítulo primeiro desse trabalho, quando são colocados os pressupostos primeiros, que deram origem a ideia e a tudo que é aqui expresso nesse microcosmo. Já o capítulo segundo, cabe na representação simbólica do número dois, ou *Chokmah*, pode ser interpretada como a manifestação do ritmo, ou a sabedoria. Na dualidade, se possibilita a diferenciação e a dialética, e nesse trabalho, o segundo capítulo apresenta as bases teóricas utilizadas para construção do trabalho. É o momento em que, como o arcano dois do tarô de Marselha, segura o livro e choca o ovo da águia. O capítulo terceiro então descreve a construção da pesquisa. O três, ou *Binah*, se o um simboliza o princípio, e o dois a análise, o três, simboliza a síntese. A simbologia do três se dá pela comparação, é a criação ou a multiplicação, a inteligência ativa. Já o quarto capítulo, ao qual se atribui ao número quatro, ou *Chesed*, é onde apresento os resultados, pela análise aqui descrita. Representa a materialidade, a estabilidade, é o espírito em atividade, criador da forma, a inteligência receptiva. O capítulo quatro é dividido então em quatro partes, gerando outros desdobramentos numerológicos, sendo que cada quarta parte é dividida em três, carrega também, a potência do sete e do oito. Esses desdobramentos, porém, não apresentam relevância metodológica, são apenas manifestações de leis universais no microuniverso da pesquisadora, que não distingue sua vida acadêmica de sua jornada enquanto ser humano na terra, e por isso, traz luz a essas nuances que marcaram sua compreensão do processo de construção desse trabalho. Isto tudo dito, para dizer que o quinto capítulo, nos quais as conclusões do trabalho são enunciadas, continuam, ainda que fora do capítulo quatro, a estabelecer relações com os elementos simbólicos, sendo então, a representação do éter, ou a quintessência, que não apresenta as características dos outros elementos, sendo simbolicamente, causa e efeito dos demais elementos, obtido através de consecutivas destilações. O número cinco, *Geburah*, é um capítulo que representa a consciência encarnada, condicionada a percepção sensorial, representa os sentidos, a percepção e a expressão, que se materializa no texto então como as conclusões tiradas desse trabalho, pela percepção da autora.

As leituras dos textos de Benjamin, e dos textos sobre Benjamin, guiaram a escolha metodológica assumida nas análises, que preferimos chamar de diálogos, realizadas após a constituição dos dados. Não buscamos enquadrar de nenhuma forma os caminhos adotados nessa ou naquela tradição, evitando enquadrar falas dos participantes em categorias por exemplo. A escolha foi a de realizar um movimento de escuta e de leitura atenta das reuniões do Grupo para (Com)versar, e buscar os temas convergentes entre as falas dos participantes. As temáticas que são apresentadas em nossos quatro momentos de discussão, não foram então definidas a priori, e sim, durante o movimento de escrita. Essa escolha se justifica, por exemplo, numa tentativa de transposição das reflexões sobre o método em Walter Benjamin em “Origem do Drama Barroco Alemão”, discutidas por Gagnebin (1994).

Como explica Gagnebin (1994), a escrita benjaminiana apresenta uma intensidade na atenção, em oposição a obstinação pela intenção, numa renúncia a discursividade linear da intenção em proveito de um pensamento minucioso e hesitante, capaz de voltar a seus objetos por diversos caminhos e desvios. Me coloquei, aqui, como o sujeito do método do desvio descrito por Gagnebin (1994), sabendo deter-me, admirada, respeitosa, hesitante, e por vezes perdida, sem a certeza do lugar ao qual a escrita me levaria, mas com a liberdade atingida através da renúncia da segurança do previsível que encontraria com a escolha de um método que me permitisse criar categorias onde encaixaria essa ou aquela fala.

Como explicado por Corrêa e Souza (2016), quando iniciamos uma pesquisa muitas vezes temos a pretensão de que um único tema será desenvolvido, o que não ocorre na realidade, visto que temas se desdobram em inúmeros subtemas, e frente a diversidade de questões de uma investigação, a metodologia é uma etapa desafiante da pesquisa. O ensaio das autoras Corrêa e Souza (2016) nos ajuda também a identificar conceitos em Walter Benjamin que amparam a construção de metodologias que se utilizam de fragmentos para construção de conhecimentos.

Entendemos que os conteúdos proposicionais carreguem Memórias da formação dos professores participantes que, ainda singulares e dependentes da história de vida de cada sujeito, compõe um mesmo quadro social. Identificamos nessas narrativas marcas das patologias da Modernidade, sejam essas interiorizações da lógica instrumental e dos projetos de formação de professores economicamente modulados pelos sujeitos e pelos grupos de pesquisa, e retratos de enfrentamentos a essa lógica. A discussão será feita de forma a traçar paralelos entre o micro e o macro, seja no nível indivíduo-grupo ou grupo-sociedade inspirados nos conceitos de Mônadas e na imagem da Constelação Benjaminiana.

Buscamos por fim responder quais Experiências de formação docente proporcionadas em grupos de pesquisa em educação são narradas no contexto de um Grupo para (Com)versar pautado no Agir Comunicativo, considerando a dimensão sistêmica das diretrizes oficiais para formação de professores no Brasil e suas relações com as políticas da OCDE.

## 4. RESULTADOS: DESCRIÇÕES E ANÁLISES

*É na experiência da Vida que o homem evolui.  
(Harvey Spencer Lewis)*

### 4.1 O que dizem os documentos

A primeira parte dos resultados da pesquisa busca apresentar uma síntese das diretrizes de formação de professores, analisando documentos da OCDE e diretrizes nacionais. Essa análise tomou como base o referencial habermasiano, e busca elucidar as orientações e proposições que emanam das relações entre Brasil e OCDE para a política de formação de professores; apreender como a política e as proposições da OCDE, por meio de diretrizes expressas em seus documentos, se materializam nas políticas curriculares de formação para professores no Brasil; e por fim, dar subsídios para desvelar as estratégias da OCDE para construção de consenso, a fim de obter hegemonia para a sua Teoria do Capital Humano, acerca da responsabilização do docente para sua própria formação e a promoção do individualismo e da competitividade; contrastando com as possibilidades da Experiência da Formação em Grupo.

#### ***4.1.1 O projeto de formação docente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)***

Desde as primeiras instituições de educação formal da América Latina, mediadas pelos jesuítas e inspiradas na filosofia de contra reforma do Sul da Europa, os sistemas educativos sempre foram moldados pela influência internacional. Já os sistemas educativos modernos criados no princípio do século XX ainda se baseiam nos modelos europeus, especialmente nas ideias do positivismo e do sistema educativo francês (BEECH, 2009).

A lógica e o projeto de sociedade inscrita num currículo dependem das dinâmicas de poder do campo educacional, que, como apontado por Arroyo (2014), sempre foi um espaço de conflitos. Em períodos ditatoriais na América Latina os movimentos docentes e cívico-democráticos sempre precisam se colocar em resgate dos princípios de educação para todos, defendendo ideais de educadores como Paulo Freire, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro que sempre sofrem ataques.

Para Bastos (2017), no caso do Brasil durante o regime militar, houve um crescimento do número de movimentos sociais em prol de uma educação pública e gratuita como direito

subjetivo e dever do Estado. Apesar dos esforços, a pressão econômica externa resultou em reformas políticas e administrativas nos países periféricos<sup>4</sup>, no caso brasileiro, a partir da década de 90, por influência do Banco Mundial, interessado na manutenção do sistema econômico.

De sua parte, o Banco Mundial, no bojo de sua caritativa política de contenção da pobreza nos países da periferia capitalista, passa a adotar na década de 1990 as conclusões da Conferencia Mundial de Educação para Todos, da qual, conforme mencionado, foi um dos patrocinadores, derivando delas suas diretrizes de políticas educacionais para as décadas subseqüentes, consubstanciadas no documento *Prioridades y Estratégias para la Educación*, publicado em 1995. A pressão desses organismos interestatais do capital se faz sentir sobre o Estado brasileiro, que desde o início da década de 1990 passa a mobilizar os atores políticos necessários para a produção do consenso que viabilizaria a implementação de tais reformas, notadamente as várias frações da classe capitalista, mas incluindo também, de forma minoritária, mas necessária com vistas à mínima aparência de legitimidade política, a academia, a mídia e algumas organizações da classe trabalhadora. (BASTOS, 2017, p. 211)

Beech (2009) aponta o papel de agências como a OCDE na onda de reformas educativas, que aconteceu na América Latina nas décadas de 80 e 90, impondo legislações e princípios semelhantes entre os países.

A simultaneidade e a semelhança dos princípios que orientaram tais reformas encontram sua explicação, ao menos em parte, na influência que exerceram as agências multilaterais sobre as políticas educativas da região, por meio do modelo universal de educação para a era da informação promovida por estes organismos no final da década de 1980 e durante a década de 1990. (BEECH, 2009, p. 4)

Essas agências multilaterais, como por exemplo, o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem visões similares acerca de questões educativas, apesar de contarem com propostas diferentes para a área e se consideram responsáveis pela difusão de conhecimentos sobre a educação. O que se nota é uma busca para predizer condições futuras, esboçar modelos de educação universais para esse futuro hipotético, comumente nomeado como “era da informação”.

---

<sup>4</sup> Países que constituem a periferia do sistema político e econômico capitalista mundial. O Brasil, para Guimarães (1998), é classificado como um “Grande País Periférico”, como resultado de um processo histórico, organizado em torno de estruturas hegemônicas de Poder. “Grandes países periféricos seriam aqueles países não-desenvolvidos, de grande população e de grande território contínuo, não-inóspito, razoavelmente passível de exploração econômica.” (GUIMARÃES, 1998, p. 111)

O discurso dessas Agências sinaliza, também, a ideia de se implantar um projeto educacional que atua como uma espécie de política global que produz e difunde normas, padrões e modelos que devem ser subsumidas pelos países e, em seguida, implantadas localmente através de mudanças e/ou reformas na política educacional nacional. A adoção dessas políticas não é incorporada, apenas, porque aparentemente se trata de uma ideia progressista, mas porque se o país não aceitar as condicionalidades definidas, não podem receber empréstimos financeiros desses Organismos. Portanto, o discurso desenvolvimentista na educação passa a ser assumida como regra e modelo necessário para enfrentar o subdesenvolvimento e alcançar o crescimento econômico prescrito. (STÊNICO, 2019, p. 120)

Ao pensar nesse modelo de sociedade que a OCDE prevê e direciona as nações por meio do seu projeto educativo, nos atentamos ao termo “era da informação”, que se aproxima e se relaciona da “era tecnológica”, que também permeia os documentos da Organização. Apoiemo-nos em Pinto (2005), que recusa o sentido atribuído a expressão “era tecnológica” em casos como o supracitado, cuja lógica se aplica também ao uso da expressão “era da informação”. A crítica se sustenta no argumento de que o ser humano vive em uma constante era tecnológica, sendo que os diferentes níveis de tecnologias – e também de informações e conhecimentos – são fruto da apropriação imérita de nações ricas das riquezas do mundo periférico. O conceito de “era tecnológica” se concretiza na diferença de acesso a avanços tecnológicos, sendo, portanto, um conceito ideológico de dominação, segundo o qual a cultura do consumo é justificada por metáforas que consolidam a desigualdade entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, apoiados em uma noção de falsa totalidade, como se todos as nações, e todos os sujeitos da sociedade tivessem acesso aos recursos tecnológicos e de informação que caracterizariam tais “eras”. As agências mencionadas se apoiam nessa noção de falsa totalidade para comparar resultados e direcionar políticas, sejam essas econômicas ou educacionais, inclusive no campo da formação de professores (PINTO, 2005).

Carvalho (2018) difere as funções pontuais de tais organismos no campo da educação, sendo que cabe ao Banco Mundial realizar empréstimos e orientar os modelos educacionais e de gestão da educação nos países; à OCDE, disseminar concepções de uma educação de qualidade e de avaliações de larga escala; e à UNESCO, ser porta-voz dos projetos orientados pelos dois primeiros, além de estabelecer outras parcerias e projetos junto aos governos. Nessa pesquisa nos atentaremos especificamente ao papel da OCDE nesse processo.

A OCDE foi precedida pela Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OCEE), criada em 1948 para ajudar administrar o plano Marshall que visava à recuperação dos países aliados da Europa nos anos seguintes a segunda guerra mundial. A OCDE opera desde 1961, com sede em Paris, quando ocorreu a adesão de países não europeus. Ela hoje conta com 37 países membros e cinco parceiros chaves que são, de acordo com o site da

Organização, o Brasil, a China, a Índia, a Indonésia e a África do Sul. Oliveira (2018) defende que as finalidades da Organização se fundem com a manutenção da estrutura do sistema capitalista, uma vez que a Organização é representante direta de tal estrutura e monitora e avalia as experiências nacionais e do mercado, apontando os processos que favorecem ou não a economia, orientando políticas conforme os conceitos e práticas que defendem para o funcionamento do sistema produtivo.

Os princípios assumidos pela Organização são a democracia representativa e a economia de livre mercado. Para manter a estabilidade financeira do comércio mundial e o crescimento econômico, fornece plataformas de comparação de políticas econômicas e possíveis soluções de conflitos internacionais. Para manutenção de uma homogeneidade na ordem global, dentre os diversos sistemas estatísticos que a OCDE apresenta, como diagnósticos, prognósticos e prescrições de políticas apoiados em indicadores macroeconômicos das nações e comparações entre índices de bem estar e desenvolvimento, existem os indicadores e sistemas estatísticos do campo da educação, manifestados em relatórios sobre os sistemas educativos dos países membros e parceiros chave e por meio de sistemas de avaliação em larga escala. Através desses instrumentos e das recomendações da OCDE, observa-se uma tentativa de aproximar o sistema educativo de “organizações de aprendizagem”, com padrões de avaliação e recomendações de políticas de melhoria do ensino, expressos em regulação e competitividade (AVELAR, 2017).

Oliveira (2018) defende que a OCDE exerce um domínio global sobre os entendimentos de boas práticas pelos Estados para atender os parâmetros da governança global, na medida em que é formada por analistas políticos, burocratas e especialistas de seus países membros e dissemina sua produção intelectual por meio de publicações que veiculam sua perspectiva de valor e trabalho no campo de desenvolvimento capitalista do mercado. A Organização atua então na educação por entender que ela ocupa um lugar central para o crescimento econômico e para o emprego, sendo assim se volta para a construção, compilação e divulgação de estatísticas sobre os sistemas educacionais dos países membros. Os documentos da Organização evidenciam que garantir o emprego, constituir uma expansão do mercado e do comércio por meio da produção e venda de mercadorias e serviços, são as bases que formam o valor e o trabalho no modo de produção do capital. (OLIVEIRA, 2018).

Quando pensamos no papel que os países periféricos assumem nesse sistema de compra de relatórios e repasse de estatísticas sobre os sistemas educacionais, que são ranqueados com o objetivo final atingir a média e os padrões impostos pela OCDE, as reflexões de Pinto (2005) sobre o ser nacional na periferia do “sistema mundo” parecem um

caminho para a libertação. O autor defende um projeto nacional que almeje o desenvolvimento econômico, rompendo com a dinâmica, ideologicamente, disseminada como universal, na qual à periferia está reservada a condição de “paciente receptor” das inovações técnicas. Pinto (2005) afirma que a finalidade de qualquer produção humana é a produção das relações sociais e de formas de convivência. A técnica então, deveria ser libertadora, já que a humanidade é construtora de seus ambientes e qualidade de vida.

Os interesses da Organização podem ser pensados sobre a ótica de Mitrovitch (2007):

Não é preciso efetuar um longo percurso pela história da educação para saber que a origem do sistema educacional, que consideramos hoje como tradicional, coincide com construção dos Estados nacionais e, conseqüentemente, com as exigências econômicas de consolidação do capitalismo. Para se adaptar às necessidades do “século da razão”, os esforços das autoridades aristocráticas culminaram numa fórmula imperativa: a educação é um processo de socialização com o objetivo de consolidar a construção da nação. A nação é uma construção social e, como tal, ela pode e deve ser ensinada e aprendida. Cada cidadão deve receber na escola o tipo de “formação” mais adequado para fortalecer os interesses do Estado-Nação. Tornar-se útil e dar os melhores rendimentos possíveis para o sistema econômico e para o bem-estar social implicava a adesão à nação acima de qualquer outro vínculo, seja religioso, cultural ou étnico. Acentuavam-se, portanto, os aspectos pragmáticos da educação. (MITROVITCH, 2007, p. 32)

Um programa coordenado pela OCDE que influencia na elaboração de políticas públicas para o Brasil é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que é realizado de dois em dois anos e busca aferir o desempenho dos estudantes em matemática, leitura e ciências. Conforme explicado por Bastos (2015), o PISA foi criado com a intenção de gerar indicadores sobre os sistemas educativos que dessem base para os países adotares medidas que melhorassem o desempenho dos alunos nos testes. Com base na experiência com o PISA surge o Programa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), que se direciona a levantar informações sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores e gestores, por meio de entrevistas e questionários que buscam compreender a percepção dos participantes sobre questões como o clima escolar e desenvolvimento profissional. Para justificar esses programas a Organização elabora relatórios a pedido dos países membros e parceiros chaves, como no caso do Brasil.

A relação do Brasil com a OCDE começa no ano de 1996, ao se integrar o primeiro Comitê da OCDE, o Comitê do Aço. Mas foi em 2007 que o Brasil foi convidado a fortalecer o engajamento com a OCDE, posteriormente conhecido como uma Parceria-Chave. Em 2013, sob o comando do então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, o Brasil se tornou Vice-Presidente do PISA.

Para Mitrovitch (2007), o conceito de formação está ligado ao problema da condição social, sendo que a formação profissional visa a ascensão social, porém, uma ascensão social bem delimitada, visto que o ideário burguês de emancipação se recusa a fomentar a emancipação das classes subalternas, mantendo as portas de baixo fechadas, não garantindo condições para a classe operaria de ascender economicamente com um projeto de formação limitado a manutenção das estruturas sociais operantes, e as portas acima abertas, permitindo e fomentando modelos de acúmulo de capital por parte de uns em detrimento de muitos.

Considerando o exposto a respeito da OCDE, apresentamos na próxima seção algumas reflexões sobre o projeto de formação de professores da Organização com base na leitura e reflexão sobre alguns documentos da Organização, elencados levando em consideração sua correlação com o tema da pesquisa e a data de sua publicação (no ano anterior a publicação das diretrizes brasileiras para formação de professores mais recentes, com exceção do último, publicado há mais de dez anos, aqui elencado por tratar exclusivamente dos professores). Os documentos selecionados foram: *Education at a Glance 2018*; *Brazil - Country Note - Education at a Glance 2018*; *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil, Reviews of National Policies for Education (2018)* e Professores são importantes “Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (2006). A leitura e análise desses documentos foi guiada pelo movimento de buscar identificar quais os direcionamentos para a formação de professores presentes nesses documentos.

#### 4.1.1.1 Reflexões sobre os documentos da OCDE

Essa seção se dedica a olhar para o recorte da questão da formação docente, entendendo que essa atende primeiramente a um projeto educativo que se insere também em uma política educacional no âmbito internacional, mediada por entidades como a OCDE. As reflexões sobre os documentos que norteiam a educação têm o propósito de situar o leitor sobre qual o projeto de formação docente vigente, para assim justificar o porquê de se pensar em espaços de formação coletivas como uma possibilidade de resistência, nos quais a formação possa acontecer com base em experiências coletivas, comunicativas, humanas, em contraponto com a racionalidade técnica. Iniciamos então o movimento reflexivo com a leitura de alguns documentos da OCDE, acima descritos, com ênfase no que se refere a formação docente.

O *Education at a Glance* é publicado anualmente pela OCDE em colaboração com os governos e instituições e reúne estatísticas educacionais de mais de 40 países anualmente,

inclusive do Brasil. Ao reunir as informações sobre os sistemas educacionais, a publicação possibilita a comparação de indicadores educacionais entre os países, com a justificativa e propósito de direcionar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que atendam os princípios do projeto de formação da Organização, fornecer dados para acadêmicos para análises futuras e monitorar o progresso das escolas e dos estudantes. (OECD, 2018).

Essa reflexão se atentará principalmente ao disposto no capítulo D do documento, que diz respeito aos professores, ao ambiente de aprendizagem e a organização das escolas, com ênfase no disposto a respeito dos professores. Mas no primeiro contato com o documento já é claro que a tônica do relatório é alinhada com os propósitos da Organização, o desenvolvimento econômico. Os capítulos apresentados logo no índice deixam isso claro, quando por exemplo, na primeira sessão, dedicada aos impactos da aprendizagem, os indicadores se mesclam entre estatísticas sobre acesso à educação em diferentes idades, a participação dos estudantes no mercado de trabalho e investimento em educação. Esse pequeno exemplo não causa espanto, pois a Organização conta em sua bibliografia própria com textos que discutem exclusivamente a Teoria do Capital Humano. (OECD, 2007, 2017).

Apesar dos termos e conceitos desse ideal de formação perpassarem todo o texto, um dos quatro capítulos do documento se dedica exclusivamente a recursos financeiros e investimentos na educação. Dentro dessa lógica fica claro o esvaziamento da Experiência discutido por Benjamin, e a colonização do Mundo da Vida pelo Sistema como apontado por Habermas, e que serão discutidos adiante. Não parece haver espaço para uma formação que transcenda os objetivos de desenvolvimento econômico do capital internacional.

O editorial do documento (OECD, 2018) nos dá pistas de que os responsáveis pela construção do documento têm consciência de que as oportunidades de realização dos sujeitos no mundo são desiguais. Citam inclusive um diálogo presente em “A república” de Platão, no qual Sócrates diz a Adeimantus que o futuro de um homem é determinado pela direção na qual inicia a sua educação. O trecho é citado para dizer que todos, independentes de condição social, gênero, etnia ou cultura, devem ter acesso as mesmas oportunidades de desenvolver habilidades e progredir socialmente, e que equidade é um valor fundamental para vários países construir a sociedade. A seletiva do texto ignora, porém, que para os filósofos citados a felicidade depende de virtudes e não da garantia de emprego e investimentos em um projeto específico de formação da sociedade. Virtudes humanas e felicidade não podem ser mensuradas em avaliações em larga escala que se resumem a avaliar habilidades e competências em linguagem, matemática e ciências, como proposto pelas avaliações do PISA.

A pluralidade de culturas, sujeitos e em consequência, de noções de realização apontadas inclusive pelo documento, talvez não caiba em estudos comparativos, que sob um mesmo peso busque determinar se as experiências educativas dos países atingem seus padrões de qualidade. Estudos foram desenvolvidos (BERTOLIN, 2007; STÊNICO, 2019) para analisar o conceito de qualidade na educação da Organização inclusive, apontando que esse está atrelado aos resultados das avaliações desenvolvidos pela OCDE.

O quarto capítulo do documento discute questões inerentes ao trabalho docente, como a relação entre o salário dos professores e o plano de carreira nos diferentes países que fornecem dados a OCDE, o tempo que os professores passam ensinando em sala de aula e o número de alunos em cada classe. (OECD, 2018). Pouco diz respeito a formação dos professores para docência, seja essa formação inicial ou continuada. Sobre a formação continuada, temos uma breve menção no documento ao discutir o número de estudantes por sala de aula, que segundo o documento (OECD, 2018) seria um indicativo da alocação de recursos financeiros no sistema educacional, sendo que esses dados devem ser comparados com o salário dos professores e investimentos em seu desenvolvimento profissional.

O trecho que se debruça especificamente na questão do salário dos professores, aponta que o salário varia com fatores diversos, como o nível de educação no qual o professor ensina, a qualificação do professor e a experiência ou estágio de carreira dos professores (OECD, 2018). No que concerne a qualificação do professor o documento (OECD, 2018) aponta que diferentes países têm diferentes especificações sobre a duração mínima de “treinamento” requerido para ingressar na profissão. O uso do termo treinamento já é um indicativo de uma determinada visão do projeto de formação docente. É explicado que em países que exigem, por exemplo, o grau de mestre para ser professor da educação básica, os professores tem maiores salários, e que de modo geral, a qualificação mínima exigida para a docência tende a ser a mais prevalente entre os professores e que com o passar dos anos na profissão uma parcela de professores recebem aumentos no salário e mais qualificações, o que explicaria a diferença entre a remuneração dos professores. A formação está então fortemente vinculada a ideia de qualificação profissional e diretamente associada ao aumento de salário, sendo que a interferência do tipo de qualificação exigida para a docência não é discutida em termos de qualidade de formação.

O documento *Brazil - Country Note - Education at a Glance 2018* (OCDE, 2018) acompanha o documento acima discutido com um recorte específico para a situação educacional do Brasil. Nesse documento um dos tópicos discutidos diz respeito ao baixo número de estudantes que se graduam nos campos de Ciência, Tecnologia, Engenharia e

Matemática (STEM). A discussão que se inicia apontando que o país apresenta uma das menores porcentagem de graduados entre os países da OCDE e países parceiros, sendo em 2015 17% entre os adultos de 24 a 34 anos de idade (27 pontos de porcentagem a menos da média da OCDE). Na mesma linha de argumentação afirma que o sistema educacional deve garantir aos indivíduos as habilidades necessárias para o mercado de trabalho, para melhorar a transição da educação para o trabalho. Outro dado levantado é a maior parcela dos graduados no país estar nos campos de estudo de Administração e Direito (36%) em uma tendência similar aos países associados a OCDE (média de 24%), porém, diferentemente, da maioria dos países da OCDE, o segundo campo de estudo mais popular é o educacional, com 20% dos graduados, contrapondo a média da OCDE de 10%. Esses dados são apresentados para dizer que poucos estudantes brasileiros (17%) se formam nas áreas da STEM, estando muito distante da média dos países da OCDE (24%) que tem dado ênfase em atrair estudantes para esse campo que é importante para a sociedade moderna (OECD, 2018). Apesar dos outros tópicos apontarem discrepâncias entre os níveis de formação, acesso à educação em diferentes regiões do país, e um dos menores salários para os professores entre os países analisados, não são apontadas relações entre a procura pela formação docente e essa realidade do país, ou caminhos para a adoção de políticas públicas que corrijam as discrepâncias apontadas.

Um fator que chama atenção ao ler o documento é que esse, assim como todos os outros da Organização, estão escritos na língua inglesa. Não é possível nem mesmo vislumbrar uma tentativa de Entendimento da OCDE com aqueles que poderiam estar interessados nos dados disponibilizados pela Organização, já que nem mesmo na *Country Note*, escrita exclusivamente para o caso brasileiro, nossa língua nativa é utilizada para apresentar os dados. O pressuposto habermasiano da inteligibilidade, condição primeira para o Entendimento, já não é atendido.

O mesmo acontece no relatório *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil, Reviews of National Policies for Education* (2018) também escrito em inglês, apesar de escrito especificamente para o Brasil. O documento não aponta em nenhuma de suas seções indicações sobre a formação dos professores da educação superior. Os docentes só são citados para explicar que a qualificação do corpo docente dos cursos são características consideradas durante a avaliação dos cursos de graduação e pós graduação, e em gráficos que apontam o nível de formação e tipo de contratação da equipe de ensino das faculdades e universidades públicas e privadas. Apesar de um grande número de professores no sistema de ensino superior, principalmente na rede particular, ter formação apenas a nível de graduação ou especialização, e de outros dados sinalizarem um aumento do salário dos professores com

a progressão da carreira e de suas qualificações, o documento (OECD, 2018) questiona o aumento de cursos de mestrado no país nos últimos anos e destino dos mestres recém formados, sugerindo que representantes dos setores empresariais façam parte dos sistemas de avaliação de programas de pós graduação para saber a necessidade do país de formar mais mestres.

Por fim, o documento *Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (2006), o último dessa série de reflexões, é o único em que encontramos uma versão em língua portuguesa e, apesar de ser uma publicação mais antiga, na qual o Brasil não participou da constituição dos dados, é o documento onde encontramos mais indicativos do que a Organização entende como ideal para a formação de professores. Logo no título, já temos uma prévia do que vamos encontrar no documento. Devemos atrair, desenvolver, e reter professores “eficazes”.

No resumo é explicado que políticas para professores tem alta prioridade nas agendas nacionais, pois mudanças econômicas e sociais de grande alcance em andamento estão relacionadas à importância que as nações deram à escolarização de alta qualidade. Os professores são interpretados como o recurso mais significativos das escolas (OCDE, 2006). É feita uma projeção de que os professores empregados nas décadas de 60 e 70 estão próximos da aposentadoria, sendo que nos 5 a 10 anos subsequentes ao documento um número alto de novos professores seria contratado, com novas ideias, habilidades atualizadas e com a possibilidade de liberação de recursos financeiros, pois uma força de trabalho docente mais jovem implicaria em uma menor pressão orçamentária (OCDE, 2006).

No tópico seguinte, OCDE (2006) apresenta as principais preocupações em relação ao trabalho docente. Baseadas na pesquisa realizada em 25 países de 2002 a 2004 que forneceram os dados para o relatório, as preocupações se dividem em “preocupações em relação à atividade da docência como carreira”; “preocupações com a relação de professores eficazes nas escolas” e “preocupações em relação ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores”, na qual um dos tópicos sinaliza uma preocupação com a formação docente quando afirma que “Há preocupações importantes com os vínculos limitados entre formação docente, desenvolvimento profissional dos professores e necessidades das escolas” e em “Muitos países não possuem programas sistêmicos de iniciação para professores”(OCDE, 2006, p.8).

A preocupação com o envelhecimento da força de trabalho docente relaciona problemas de qualidade e quantidade de professores, sendo apontado que os sistemas escolares respondem à escassez de professores com diminuição dos requisitos para lecionar,

indicação de professores para disciplinas nas quais não estão qualificados para ensinar, aumento de aulas designadas para professores ou do tamanho das turmas. Essas respostas são apontadas como preocupantes para a qualidade do ensino e da aprendizagem. (OCDE, 2006).

Para pensarmos nas indicações da Organização para a formação dos professores, é preciso entender, após a motivação e justificativa do relatório (OCDE, 2006) qual a definição de “professor” considerada no decorrer do texto.

Um professor é definido como uma pessoa cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades determinadas para estudantes matriculados em um programa educacional. Esta definição não depende da qualificação do professor nem do mecanismo de transmissão (OCDE, 2006, p. 25).

Percebemos no trecho citado uma visão do professor alinhada com os princípios de uma educação bancária, pois fala em transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades. A transmissão citada se limita a aquilo que é determinado pelo programa educacional na qual o aluno está matriculado, numa perspectiva que limita o papel dos professores, dos alunos e do contexto, apesar de em outros momentos o documento (OCDE, 2006) afirmar que os professores tem um papel importante na construção do currículo. Também é dito que o perfil ideal dos docentes deve contemplar quatro pontos: o conhecimento da disciplina a ser lecionada; domínio das habilidades pedagógicas; capacidade de trabalhar com variedade de colegas e estudantes de maneira eficaz; e capacidade de continuar seu desenvolvimento. É dito que como parte da estrutura de desenvolvimento docente, que deve inter-relacionar a educação inicial, a iniciação e o desenvolvimento profissional dos professores, “deve haver um conjunto evidente de expectativas quanto às responsabilidades dos próprios professores com relação ao seu desenvolvimento continuado”. (OCDE, 2006, p. 13).

É dito que os papéis dos professores estão mudando e que esses devem ser capazes de preparar os estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam “aprendizes autodirigidos”, capazes e motivados a aprender durante toda a vida (OCDE, 2006). Essa afirmação também corrobora o ponto de vista abordado no parágrafo anterior e em outros momentos do texto, sejam aqueles que discutem o desenvolvimento dos professores ou a progressão da carreira, uma vez que é dito que os professores precisam assumir cada vez mais responsabilidade pela sua formação. Não fica claro qual a percepção da Organização sobre a responsabilidade atual dos professores sobre a própria formação, ou quais os mecanismos pelos quais os professores devem adquirir o perfil esperado para docência.

É dito por exemplo, que o desenvolvimento dos professores está centrado nos conhecimentos e habilidades dos programas de educação inicial, mas que as mudanças rápidas nas escolas e a potencialidade da carreira docente são longas, trazendo a necessidade de pensar de forma a dar base para um desenvolvimento continuado, não uma forma de “produzir profissionais prontos”. Para isso, “devem fazer parte da estrutura um conjunto claro de expectativas com relação às próprias responsabilidades dos professores por seu desenvolvimento continuado e uma estrutura de apoio para facilitar seu crescimento” (OCDE, 2006, p. 140).

O peso da responsabilidade dada ao professor pelo seu desempenho ao longo da carreira fica ainda mais claro quando o documento (OCDE, 2006) discute o tempo da formação inicial de professores. É explicado que a duração da formação inicial tende a aumentar, que nos anos anteriores ao relatório a educação de professores do ensino fundamental se tornou um programa de nível universitário e a formação de professores de ensino médio adquiriu status de pós-graduação em diversos países. As pressões por um perfil específico de professores poderiam aumentar ainda mais o tempo de formação, além da pressão que pode ser criada “a partir da visão de que qualificações docentes devam ter status similar ao de outras profissões e que que aumentos na duração de outros cursos devam ser acompanhadas por uma educação pré-serviço mais longa para professores” (OCDE, 2006, p.113). A visão da Organização não parece alinhada com essa tendência, pois, apesar de apontada no documento, o texto sugere que se deve analisar a questão pela luz de que cursos mais longos levam a custos mais altos, e que algumas pesquisas indicam ineficácia de alguns aspectos da formação inicial de professores. Indica-se então, novamente, um investimento na formação continua dos professores, que devem se responsabilizar por seu desenvolvimento.

A preocupação não parece residir de fato na qualidade da formação inicial dos professores dos países membros, ou em reconhecer e garantir o status de formação de nível superior para os docentes, e sim nos custos empenhados por essa formação e na responsabilização dos professores por seu constante aperfeiçoamento. Aproximar o reconhecimento da carreira docente do reconhecimento dado às outras carreiras é apontado como um dos pontos de vista possíveis e capazes de pressionar reformas curriculares na formação inicial de professores, mas esse ponto é colocado em prova ao se dizer que pesquisas apontam ineficácia nos cursos de formação inicial.

No documento, a discussão sobre o currículo da formação inicial de professores perpassa a divisão entre as disciplinas específicas e pedagógicas, afirmando que diversos estudos mostram que o saber ensinar e conhecer os conteúdos da disciplina ministrada são

fatores que trazem efeitos positivos nas “realizações dos estudantes” (OCDE, 2006, p. 104). O documento não explica o que entende por “realização” de estudantes nem como essa pode ser mensurada, mas diz que a análise proposta pelas pesquisas apresentadas é dificultada, pois avaliar o impacto da formação pedagógica envolveria uma variedade ampla de cursos diferentes, sejam de disciplinas específicas ou “cursos mais genéricos sobre teoria da aprendizagem, psicologia da educação, sociologia, avaliação, mensuração e aplicação de testes, gerenciamento de sala de aula e assim por diante” (OCDE, 2006, p. 104). Além de apontarem que a combinação de conhecimentos específicos e pedagógicos contribuem para a eficácia do professor, o valor da formação pedagógica está especialmente associado a cursos elaborados para desenvolver habilidades básicas, como tais como “gerenciamento de sala de aula, avaliação de estudantes e desenvolvimento de currículo” (OCDE, 2006, p. 105). É possível observar nesse trecho existe uma agenda de formação da força de trabalho docente, com a defesa de formações mais curtas para professores e cursos que atendam à demanda de políticas e de aplicação de instrumentos da Organização. Cursos curtos, e vistos como proveitosos para formar professores eficazes e alunos “realizados”, envolvem atividades de gerenciamento de sala de aula e mensuração e aplicação de avaliação.

Essa ênfase dada pode sinalizar que as preocupações curriculares sobre formação de professores da OCDE apresentadas no documento estão alinhadas a um projeto de captura do sistema de ensino por parte da iniciativa privada, que envolve para além das negociações financeiras como terceirizações de serviços e vendas de materiais de consumo, a disseminação e capilarização da racionalidade instrumental presente em conceitos e modelos de organização tipicamente empresariais, como eficácia e gerenciamento.

A preocupação com o custo da formação de professores também pode ser notada quando o documento (OCDE, 2006) discute o papel da exigência de cursos de mestrado na formação de professores, sendo que uma consequência disso é o aumento de custos para a opção pela carreira, que afastaria professores e quando afirmam que não existem evidências de que um título de mestre melhora a qualidade do ensino. Contraditoriamente, em outros trechos, a habilidade de pesquisa é tida como importantes para o perfil de professor esperado pela Organização.

Outro tema que aparece no documento (OCDE, 2006), apesar de não dizer respeito à formação inicial de professores, mas que contribui para a formação continuada dos professores, não só pedagógica, mas também pessoal, social e política, como defendida neste trabalho; é a questão da formação de grupos de professores. Os dados apontam que a prática dos professores tem mudanças mais eficazes quando organizados em forma de participação

coletiva; focados em atividades de aprendizagem ativa e alinhados com conhecimento profissional dos docentes e com padrões e avaliações externas. Segundo a Organização (OCDE, 2006) a oferta de equipes de estudo e treinamento de colegas é uma tendência crescente, que estimula a prática reflexiva e incentiva um estilo colaborativo de desenvolvimento pessoal.

Apesar dessas menções a benefícios de a organização coletiva de professores estarem presentes em dois parágrafos do documento (OCDE, 2006) as recomendações parecem se aplicar apenas a grupos que centralizem seu debate na prática profissional e nas habilidades pedagógicas, seguindo a tendência acima descrita de responsabilização do professor pela sua formação continuada, mas sem valorizar o compartilhamento de Memórias e Experiências. No caso dos professores que se organizam por razões políticas, como no caso dos sindicatos de professores, a prática formativa coletiva não é vista com bons olhos e os dados apresentados (OCDE, 2006) afirmam que negociações coletivas tentem a levar a resultados diferentes das negociações individuais, sendo que no primeiro caso, a tendência é elevar os gastos por estudantes e as despesas a insumos que beneficiam os professores, mas que reduzem a realização dos estudantes, pois locais de trabalho sindicalizados tendem a ter uma padronização das abordagens docentes, que reduz a produtividade dos insumos supracitados.

Podemos falar então de uma despolitização da Esfera Pública, como colocada por Jürgen Habermas, visto que a questão da sindicalização é reduzida ao impacto de grupos sindicais nos gastos e despesas com a educação e em desempenhos de estudantes em avaliações de larga escala. Nas palavras do documento “[...] acordos celebrados por meio de negociação coletiva devem ser avaliados, em última instância, em termos do impacto sobre os resultados dos estudantes.” (OCDE, 2006, p. 157).

Parece acontecer um sequestro ideológico bem orquestrado, que se inicia na monitoração e avaliação dos sistemas educativos de diversos países, por meio dos instrumentos de avaliação em larga escala e coleta de dados para relatórios como os aqui discutidos. A partir dos resultados comparados, a Organização dá indicativos da situação dos sistemas educacionais de diferentes países, mas sempre dentro de uma ótica própria e não explicitada de qualidade e eficácia. Esses indicativos, costumam vir acompanhados de sugestões ou modelos de cenários que atendem aos critérios da Organização, que no campo da formação de professores, costumam se pautar em um ideal de formação bem definido e uniforme, de baixos custos e que reproduzam o modelo gerencial nas escolas e salas de aula, por meio de professores responsabilizados por suas formações e pelos índices comparativos de “realização dos” alunos.

#### ***4.1.2 A formação superior para a docência na Educação Básica no Brasil***

A formação superior para a docência na Educação Básica no Brasil é mediada por diretrizes, resoluções e pareceres, sendo que no site do Ministério da Educação (MEC) são encontrados documentos acerca do assunto desde 2001, com o parecer CNP/CP nº 9, de maio de 2001, sobre as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena" (BRASIL, 2001). Desde então, sucessivos pareceres e resoluções foram emitidos. Conforme explicado por Honório et al. (2017), uma mudança ocorreu nas políticas de formação de professores da Educação Básica, quando as diretrizes supracitadas foram revogadas por meio da Resolução CNE/CP 01/2002 e com a posterior aprovação das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, no dia 1º de julho de 2015", (BRASIL, 2015). A medida visou atender o Plano Nacional de Educação (2014-2024) devido à necessidade diante das transformações ocorridas na sociedade e nas legislações relativas à formação de professores.

Honório et al. (2017) apontam que a trajetória dos cursos de formação de profissionais do magistério é marcada por descontinuidades que resultam de fatores políticos e culturais. Os autores destacam a ausência de políticas de estado que garantam o compromisso com uma formação de qualidade. Resultado da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Parecer CNE/CP 9/2001, que fundamenta as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, apresenta reflexões mais amplas que as anteriores, como a obrigatoriedade de 400 horas de prática como componente curricular, a pesquisa como princípio educativo, atividades complementares e a realização do estágio, que geraram reestruturações nas Licenciaturas do país.

Para atender as mudanças requeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando o prazo de dois anos a partir da homologação da Base para que fossem implementadas adequações curriculares na formação docente, é publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

É importante destacar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos. De modo geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. O que nos remete à necessidade de refletirmos sobre a complexidade do processo de ensinar, enfatizando a importância dos processos formativos superarem o modelo da racionalidade técnica, que historicamente, vem fundamentando os cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, para consolidação de uma perspectiva de formação profissional que priorize práticas docentes reflexivas e crítica (HONÓRIO et al., 2017, p. 5)

É importante pensar nos direcionamentos para a formação de professores no Brasil, pois os professores são autores centrais nas escolas e a racionalidade que os forma poderá ser então reproduzida na formação que eles oferecem. Mitrovitch (2007) diz que a escola moderna oferece a formação correspondente ao local de cada um na sociedade. De acordo com a autora, a ascensão na hierarquia social depende da ascensão na hierarquia educacional. Concebido nos ideais de categorias como o progresso, a ascensão e o desenvolvimento, o projeto educacional moderno supõe que quando a instrução for geral os males da sociedade seriam sanados, transferindo a responsabilidade de reformas estruturais econômicas e sociais em torno da escola moderna. Daí vem a ideia de que a função do saber é melhor prover a vida, sendo que esse não resolve os problemas de ordem imediata, transferindo às escolas e aos professores a função de educar que não deveria ser inteiramente sua, adiando eternamente a ideia de uma adaptação, de uma intenção de realidade que nunca se realiza.

#### *4.1.2.1 Reflexões sobre as diretrizes nacionais para a formação de professores*

Também é possível encontrar traços do projeto de formação docente internacional nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). Já no capítulo I, que trata do objeto da resolução, podemos notar um traço forte presente nas diretrizes internacionais, o da responsabilização do licenciando, ou seja, do professor em formação, pelo desenvolvimento das competências (termo que denota, assim como na BNCC que a educação deve atender as avaliações internacionais mensuradas em termos de competências e habilidades), e ainda das aprendizagens que devem ser garantidas aos estudantes.

Art. 2º A formação docente **pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando**, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das

aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, **é requerido do licenciando** o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (BRASIL, 2019, p. 2, grifo nosso).

Apesar da ideia de uma formação que garanta às pessoas aprendizagens intelectuais, físicas, culturais, sociais e emocionais, como disposta no artigo 2º ser sedutora e soar como um ideal formativo positivo e integral, responsabilizar o professor por tal tarefa é isentar o Estado de garantir a formação dos professores e estudantes para tal ideal. No restante das Diretrizes (BRASIL, 2019) essa responsabilidade se torna mais clara. Em seu artigo 4º estão descritas as três dimensões de competências que se integram na ação docente, “São elas: São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.” (BRASIL, 2019, p. 2). Cada dimensão conta com suas competências específicas, e no que se refere ao engajamento profissional, dispostas no parágrafo 3º, é descrito que cabe ao professor comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional.

Além das disposições gerais, o anexo do documento (BRASIL, 2019) traz a BNC-Formação, que especifica, nas três dimensões supracitadas, as habilidades necessárias para atingir as competências específicas, e na terceira, a do engajamento profissional, a primeira competência listada é a de comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional. Para atingir essa competência, cinco habilidades deveram ser desenvolvidas

3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.

3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.

3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.

3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.

3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2019, p. 19).

A responsabilização do licenciando pela própria formação também aparece no capítulo III, que trata da organização curricular dos cursos de formação docente, em seu artigo 7º, que

discute os princípios norteadores da organização curricular desses cursos, no inciso VI: “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019, p. 4). Ainda nesse artigo, no inciso XIII, observamos a necessidade compulsória dos cursos de formação e dos licenciandos de passarem por avaliações por meio de instrumentos específicos que atendam a matriz de competências indicadas. Inferimos então que a avaliação da qualidade da educação, deixa de ser um meio e se constitui como meio e fim do processo de formação dos professores.

O capítulo VIII trata exclusivamente do processo avaliativo interno e externo, e dispõe em seus artigos 25 e 26 que cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um instrumento de avaliação dos cursos de formação docente, elaborando um novo formato para o ENADE nos cursos de formação de professores num prazo de dois anos a partir da publicação da resolução (BRASIL, 2019). O Inep é o órgão responsável pelo planejamento e operacionalização de avaliações educacionais no Brasil que atendam aos critérios da OCDE, para a construção de relatórios e estudos comparativos, e é o responsável por exemplo pelo PISA e pelo ENADE.

No anexo do documento que dispõe as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo professor em formação, observamos na dimensão da Prática Profissional, que o papel das avaliações em larga escala é valorizado, quando se articula com a competência de avaliar a aprendizagem, o ensino e o desenvolvimento do educando, a habilidade de “Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua” (BRASIL, 2019, p. 18).

O único trecho do documento que pode ser olhado pela ótica da valorização do compartilhamento de Experiências pelos professores em formação, aparece como uma das habilidades necessárias para atingir a competência de “Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos” (BRASIL, 2019, p. 19). É esperado que os professores sejam capazes de “Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais” (BRASIL, 2019, p. 19). Além de ser a única indicação a esse respeito ela aparece de maneira tímida, e parece integrar a visão de era tecnológica adotada pela OCDE, tendo em vista que além do trabalho coletivo, natural da profissão docente que se insere em contextos escolares com múltiplos atores, é indicado que se use recursos tecnológicos para o compartilhamento das experiências profissionais. Essa indicação poderia gerar um aumento da integração sistêmica, mas não da integração social com o Mundo da

Vida. Não é de se estranhar, visto que o perfil de professor esperado é o de um professor responsabilizado pela sua formação e competitivo.

## 4.2 A Experiência em Grupo

Nesta etapa do trabalho, buscamos estabelecer um diálogo entre as premissas que orientam a construção dessa dissertação de mestrado e as narrativas dos participantes da pesquisa, sem o intuito de caracterizar Experiências. Foi realizado um resgate de trechos das conversas que aconteceram no Grupo para (Com)versar, citando o participante por seus codinomes, e omitindo informações que possam identificá-lo ou identificar seu grupo de origem. Portanto, quando as palavras grupo, professor e orientador aparecerem em itálico no texto, estão sendo usadas como substituição ao nome dos grupos ou pessoas mencionadas pelos participantes da pesquisa.

Considerando que os dados constituídos, durante duas reuniões do Grupo para (Com)versar, apresentam em média quatro horas de material transcrito, e que as reuniões foram pensadas de forma a aprofundar as relações entre os participantes e acessar aos poucos suas Experiências, a organização do texto se dá de forma cronológica e temática, sendo que esse capítulo se apresentará em quatro partes, que representam de forma aproximada às horas de materiais analisados, quais sejam, Solidez da Aurora; Chuva da manhã; Brisa do Entardecer e Calor da Noite. Estabeleço aqui um exercício poético de aproximação entre o tempo cronológico e o tempo natural, associado a características elementais. Essa organização anuncia a premissa de, ainda que os temas sejam organizados nessas etapas, a tétrade representar um todo, que será debatida na sequência do trabalho que buscará demonstrar a Experiência coletiva observada nas Experiências individuais.

Em cada um dos quatro momentos da conversa são apresentados três temas, com trechos das falas dos participantes<sup>5</sup> e discussões sobre essas narrativas, de forma a representar quais as Memórias foram despertadas durante cada etapa do diálogo. Esses temas foram definidos a partir de convergências entre a fala dos participantes. Na conclusão da dissertação esses resultados serão dialogados com os referenciais adotados, e as Mônadas serão então dialogadas, anunciando as compreensões da autora dessa conversa.

---

<sup>5</sup> Quando essas falas são resgatadas, não existe intuito de enquadrar esses recortes como falas “negativas” ou “problemáticas”, nem mesmo de deslegitimar Experiência alguma, e sim, refletir, sobre os atravessamentos dessa lógica, tanto porque, ela já está naturalizada e atravessa no Mundo da Vida dos sujeitos.

### 4.2.1 A primeira hora, ou a Solidez da Aurora

Na primeira hora de reunião, ou na aurora de nossos encontros, após a apresentação da pesquisa e de todas as pessoas envolvidas, os participantes foram indagados sobre os motivos pelos quais se associaram aos grupos de pesquisa dos quais fazem parte, bem como, em que momento se perceberam como parte desse grupo. Buscando estabelecer o diálogo com o grupo, após a apresentação da pesquisadora, precedida pela dos demais participantes, a pesquisadora questionou o grupo:

Mas gostaria de saber agora sabendo quem vocês são de que grupos vocês vêm, primeira coisa que eu gostaria que vocês narrassem, que vocês pensassem a respeito foi do porquê, o que levou vocês a estarem nesses grupos. Qual foi aquele momento que você se vincularam esse grupo se foi natural, se foi uma decisão... Varia muito né, as vezes você teve que estar ali para alguma condição externa, ou você começou ir com outras intenções quando você viu você já era parte, o que levaram, o que levou vocês a participarem desses grupos, como que foi também esse processo também de se sentir parte desse grupo, quando vocês se sentiram parte de um grupo, o que é fazer parte desse grupo, aí ó os desdobramentos fica a cargo de quem for falar, cada pessoa tem um ritmo. (Autora, 2021)

Retira-se da fala dos participantes então, sem o intuito de criar categorias que atendam as expectativas da pesquisa, trechos ou Mônadas capazes de criar uma Constelação futura. Os temas nos quais organizo essa seção, são temas que se destacaram ou pareceram convergir na fala dos participantes do grupo, temas que demonstram o início da jornada em seus respectivos grupos de pesquisa, tal como de nossa conversa.

#### 4.2.1.1 Bolsas, Relatórios e Certificados

A fala de todos os participantes, inclusive da pesquisadora, está marcada, em diversos momentos, por nuances da racionalidade técnica que se atravessam em suas narrações e histórias de vida. Tal fato era de se esperar, pois além do diagnóstico do imperativo que rege a formação de professores anunciado na Análise dos Documentos, onde nos deparamos com os relatórios da OCDE e com as Diretrizes que regem a formação de professores no Brasil, essas constatações são encontradas na literatura por outros autores apresentados no decorrer deste texto (AVELAR, 2017; BASTOS, 2015; 2017; BERTOLIN, 2007; CARVALHO, 2018; OLIVEIRA, 2018; STÊNICO, 2019;).

Iniciamos essa prosa com trechos da fala de *Eduardo*:

É, quando eu entrei no *grupo*, assim, é, foi bem louco assim na verdade, realmente essa palavra, como aconteceu, porque, é, o *orientador*, né, ele tinha conseguido bolsas AGP de apoio ao grupo de pesquisa né, ele concorreu conseguiu três bolsas, e

aí, é, três pessoas né, assumiram essas bolsas, e paralelo a isso, é, tava rolando o processo seletivo do residência pedagógica [...] e uma das meninas que foi contemplada com a bolsa AGP, ela também tava fazendo seleção pro residência, porque era aquilo né, ela queria o residência, as o que chegou primeiro foi o AGP então ela aceitou. E aí ela, ela me falou assim [...] ah cê quer participar, é isso que tá acontecendo e tal, aí eu fiquei sabendo assim, aí eu falei assim, ah eu posso, a princípio seria de agosto a dezembro de 2018, disse não tudo bem eu vou, é aí é o processo de digitalizar o acervo livros e revistas e tudo mais, e para mim assim seria aquilo, de agosto a dezembro eu tenho que fazer isso, eu tenho um compromisso, eu tenho que cumprir as coisas, só que uma coisa aconteceu, quando chegou em dezembro, né, época de entregar relatórios aquela coisa toda, é, eu vi que sair do grupo já não era mais uma opção que me faria bem, obviamente né a bolsa terminaria, precisava cumprir com isso, mas o desligamento não seria bom [...] então em 2019 eu assumi como bolsista FAPERSEG e desde então eu venho vindo no grupo e continuei participando, já estamos em 2021, e esse processo assim foi muito natural quando eu me dei conta que em dezembro, é, não seria bom, é, em dezembro de 2018, terminar e me desligar e me afastar e todas aquelas coisas burocráticas, como se fosse aquele período de agosto dezembro como cumprir apenas demandas de uma bolsa, e não foi isso, eu percebi que não era isso. (EDUARDO, 2021)

*Eduardo* conheceu o grupo do qual faz parte ainda no primeiro ano de graduação, como narra, pela oportunidade de assumir uma bolsa de pesquisa. Num primeiro momento aceitou e viu naquela oportunidade apenas um compromisso a ser cumprido num período de cinco meses. No entanto, *Eduardo* percebeu que não seria assim, pois no processo de digitalização de acervo, previsto pelas atividades como bolsista, entrou em contato com cartilhas de alfabetização, materiais que despertaram interesse e fez pensar que aquele era um espaço do qual gostaria de fazer parte, que se desligar do grupo não seria mais uma opção que lhe faria bem. *Eduardo* então não se desligou do grupo, assumiu uma bolsa de outra natureza no ano seguinte, e continua no grupo. Podemos refletir aqui, sobre a Colonização do Mundo da Vida pelo Sistema, visto que antes da preocupação com a formação, vem a condição de sobrevivência na sociedade capitalista, que depende de dinheiro, garantido por essas bolsas mencionadas.

Nuances da colonização Sistêmica no Mundo da Vida também podem ser observadas na fala de *Bethânia* ao descrever sua aproximação com o grupo do qual faz parte. A princípio se deu pela vontade de participar de projetos de extensão e iniciação científica:

Aí no primeiro semestre tive aula com a *professora*, e sabia que, ela contou a história dela, ela é uma pessoa da área de educação. E eu cheguei nela e falei: professora eu queria saber desses projetos, a senhora tem alguma coisa? Assim alguma atividade externa à Universidade? Falou tenho. E aí eu comecei a trabalhar com ela no projeto de robótica, e ela me convidou a participar do *grupo*, em 2016. [...] E aí eu comecei em 2017 a seguir à risca as reuniões do *grupo*, fui convidado a participar da diretoria né. A gente tem uma organização lá em que um grupo, que é chamado diretoria, fica responsável pela elaboração de pauta, registro, escolha de quem elaborar a ata. E até hoje estou no *grupo*. Não me vejo fora do *grupo* [...]. E desde então todas as minhas iniciações científicas eu fazia questão de pedir um espaço para apresentar o projeto no grupo, ver o que que eles achavam, pedia opção,

opiniões né, encaminhamentos, como se o meu, como se meu grupo fosse a minha banca. (BETHÂNIA, 2021)

*Bethânia*, ao contrário de *Eduardo*, não foi convidada ao grupo por uma oportunidade de bolsa, mas buscou junto a professora líder do grupo uma oportunidade de participar em um projeto de extensão. A partir da instituição desse vínculo, foi convidada a participar das reuniões do grupo. Essa característica parece marcar a Experiência da participante, que até hoje vinculada ao grupo, sempre pede espaço para apresentar seus projetos de iniciação científica, para que o grupo contribua com o aperfeiçoamento dos mesmos, num papel de banca de avaliação. Quem se associa aos grupos não parece ter em mente a busca de alternativas à instrumentalidade da formação guiada por diretrizes curriculares oficiais.

Projetos de pesquisa e bolsas também aparecem na fala de *Nilson*, estudante que narra Experiências de participação em três grupos pesquisa. Na fala do participante, notamos entre as motivações primeiras para o vínculo em grupos de pesquisa em seu primeiro semestre, que houve a necessidade de cumprir com atividades complementares, que dependem de certificação. Aqui notamos, que como denunciado em Habermas (2012a; 2012b) a sociedade é marcada pela integração entre o social, que se desenrola por meio do Mundo da Vida estruturado simbolicamente; e o Sistema, que impõe aos mundos sociais limites mediante controle da complexidade que deriva do entorno instável em certas instâncias onde não há divisões claras entre Mundo da Vida e Sistema:

A professora em um dado momento fez um convite. Falou que tinha esse grupo que estava aberto para os alunos participarem né [...] que teria emissão de certificados também porque na graduação uma coisa que a gente vai atrás para conseguir né, essa carga horária de atividades independentes também [...] E aí a gente desenvolvia esse, esse, esses projetos pra para instrumentar, instrumentalizar esses professores para trabalhar com essas questões né da história e cultura afro-brasileira e africana e indígena, e aí a gente também se debruçavam sobre uma literatura que eu acabei me interessando bastante. [...] E aí a partir disso a gente teve, também, é, um outro projeto guarda-chuva, que foi um que trabalhava com letramento em matemática e desempenho dos Estudantes do Sul e Sudeste do Pará, a partir do Enem, que é uma avaliação em larga escala, e [...] buscou aferir como estava o nível de letramento matemático desses estudantes a partir dos resultados da prova, então a gente teve um acesso assim, a uma, a uma pesquisa que foi de cunho quali-quantitativo [...] Por exemplo análise e interpretação de gráficos, de resultados né, a gente procura aprofundar muito essas questões, porque às vezes, por mais que seja uma pesquisa que tem um cunho quantitativo, a gente por ser da área das ciências humanas né, no caso também da educação matemática, é, a gente tem que buscar ter esse olhar mais problematizador para algumas questões que vão além dos números. (NILSON, 2012)

O relato do participante demonstra como mesmo em projetos de cunho emancipatório e forte comprometimento com uma sociedade mais igualitária, como no caso da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, o caminho para a efetivação de

políticas públicas muitas vezes depende da legitimação expressa em lei. Isso é uma marca dos processos formativos desenvolvidos na sociedade capitalista, contraditória e cheia de crises. Mas também notamos, que os grupos dos quais o *Nilson* participa, lhe deram suporte teórico para questionar a forma na qual atividades de pesquisa são desenvolvidas. Ao mencionar um projeto do qual fez parte, que tinha como fonte de dados uma avaliação em larga escala fruto das políticas comparativas de organismos multilaterais, no caso, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o participante demarca o compromisso de pesquisadores das áreas de ciências humanas em assumir uma postura crítica e problematizadora frente a resultados quantitativos e gráficos no que se refere a resultados educacionais.

Já a narrativa de *Tom Zé*, o último participante a falar durante nossa aurora, parece carregar menos traços dessa razão instrumental. Como descrito anteriormente, nossos parceiros de conversa são diferentes em diversos aspectos. Gênero, região do país, número de grupos de pesquisa dos quais participam, etapa de formação e atuação como professores e pesquisadores. Essa variedade de sujeitos é o que possibilita também, a variedade de narrativas. Talvez por *Tom Zé* descrever um processo de participação em grupos que excede uma década, e já liderar um grupo de pesquisa próprio, notamos falas com uma tomada de consciência mais abrangente sobre esses processos.

É muito engraçado, porque, como o casual não é arbitrário né, não. Tava tentando refletir um pouquinho como é que eu cheguei, a princípio, lá nesse grupo de pesquisa na pós. A resposta mais rápida é essa: olha, eu tinha um projeto que foi encaixado numa linha de pesquisa né. E fui indicado a um orientador então cheguei lá, pela sugestão da pós, mas tem muita coisa por trás né, dessa objetividade aí a princípio muito crua [...] eu lembro que não era muito grande ainda a cultura, é, de grupos de pesquisa na educação, naquela época né, eu fiz a graduação de 2005 a 2009. Então nós tivemos ótimas professoras e professores nas disciplinas pedagógicas, mas, é, cujos grupos ainda eram pulverizados. Eu acho que isso se consolidou muito de uns anos para cá né dá gosto de ver, assim, as estruturas e os programas formativos que tem hoje em dia. [...] No primeiro ano de Mestrado, em uma disciplina que eu fiz lá na pós em Bauru [...] eu e muitos colegas ficamos com uma nota B, numa disciplina, e a gente sabe que no mestrado, a gente quer o A [...], mas enfim, foi merecido o B e no meu primeiro ano do doutorado, né, dois anos depois, eu fiz uma disciplina com essa mesma professora, esse mesmo professor. E aí numa das aulas, ao discutirmos o tema da aula, a professora falou assim, nossa, gostei de, assim, parabenizou pela arguição, pela, pela discussão, você tem estudado muito né. [falei] assim, professora não, eu acho, na minha cabeça na época né, falei não, mais que eu sempre fui muito tímido e tudo mais, falei eu acho que eu tô só falando mais. Mas depois que cai a ficha né, já havia passado dois anos de um grupo de pesquisa, cujo o estudo era o alicerce da coisa né, estudo e o diálogo né, e a construção de espaços para argumentação, pra, enfim para debater temas e divergir, e construir consensos. (TOM ZÉ, 2021)

Logo no início da fala o participante já anuncia: o casual não é arbitrário, existe muito por trás de uma objetividade a princípio muito crua. Na narrativa, *Tom Zé* resgata Memórias de sua infância, de seu percurso na graduação, em uma Experiência de profunda

rememoração, para então explicar de que maneira se associou aos grupos dos quais fez parte em sua trajetória. Destacamos nesse recorte, trechos que julgamos importantes para compor o conjunto aqui anunciado em nossa aurora. O participante relata que a cultura de grupos de pesquisa não era tão instituída, que as iniciativas dessa natureza eram pulverizadas. Quando fala de sua formação no mestrado, momento no qual se associou a um grupo de pesquisa nos moldes descritos nessa pesquisa, apesar da anterior participação em outros espaços de formação coletivos, *Tom Zé* dá evidências da influência dessa participação também na esfera sistêmica de sua formação, quando relembra uma história na qual sua avaliação, em duas disciplinas de um mesmo professor, apresentou uma melhora significativa. O participante ainda demonstra que, no momento no qual vivenciou o fato, não tinha dimensão de que a participação no grupo tinha afetado positivamente seu desempenho acadêmico, mas, rememorando a Experiência, concatenando os acontecimentos, reconhece que a participação em um espaço de argumentação e construção de consensos foi fundamental para essa melhora em suas notas.

#### 4.2.1.2 Podemos falar em livre associação?

Apesar de já encontrarmos pistas dos motivos pelos quais os participantes da pesquisa se associaram aos grupos de pesquisa dos quais fazem parte, nessa etapa da conversa, tentaremos jogar luz sobre as razões pelas quais os participantes permaneceram nesses grupos, para tentar, em alguma medida, identificar se é possível falar em livres associações no contexto de grupos de pesquisa. A amostragem desse trabalho é pequena, local, contextualizada, a natureza da investigação proposta não corresponderia com um trabalho em larga escala nos quais dezenas ou centenas de participantes seriam consultadas para determinar se podemos ou não falar em Livres Associações na maioria dos grupos de pesquisa do país.

Começamos então com trechos da narrativa de *Eduardo*:

A partir de 2019 [...] eu comecei a participar das reuniões [...] E aí meio que parecido com a *pesquisadora* assim eu já fui procurar sobre o quê pesquisar [...] comecei a participar de leituras e discussões de textos, começamos a ir para eventos, e aí é produzir organizar textos. E lá no texto, tava lá, junto com alguém que já tava no grupo há mais tempo. E uma coisa que sempre me chama muito atenção assim foi a capacidade de acolhimento né, porque quando eu cheguei eu tinha seis meses de graduação. E (isso) na graduação em letras! Não é nem história para dizer que eu tinha uma proximidade! Então o acolhimento do grupo talvez tenha sido um dos motivos para que eu queria ficar também. Então quando eu fui para evento, eu não fui sozinho eu fui com pessoas que já estavam ali há mais tempo, e que de alguma forma me alcançaram, por que assim, escrever um texto nunca é fácil né, ainda mais

sobre uma área que a gente não tá tão dominando assim. Principalmente a capacidade de escuta né, porque a gente não tem tanta maturidade assim quando ingressa em uma graduação, ou ingressa em qualquer outra coisa, as coisas vão acontecendo conforme o tempo vai passando. [...] Eu até brinco né, porque tem mestrado na UNIPAMPA também, o *professor* ele, ele orienta e eu digo, que não vai me sair daqui tão cedo, eu vou pro mestrado contigo. [...] E não me vejo saindo do grupo, assim, é realmente essa sensação de pertencimento. (EDUARDO, 2021)

*Eduardo*, que ingressou no grupo em decorrência da atribuição de uma bolsa, não saiu mais do grupo. Demarca como razões para a permanência o acolhimento do grupo, pois era de uma área diferente da qual os estudos do grupo ocorriam, e ainda assim, foi incluído na escrita de trabalhos acadêmicos e demais atividades do grupo, como a participação em eventos. Cita a capacidade de escuta do grupo, e reflete sobre como a participação no grupo se entrelaça com seu amadurecimento. Não parece haver nenhuma forma de persuasão ou coerção para a permanência de *Eduardo* no grupo, e sim uma autodeterminação e vontade, inclusive, de prosseguir na carreira acadêmica, ingressando em um mestrado com o orientador que a acompanha no grupo.

Esse vínculo com a participação do grupo na formação não só dos professores, mas dos pesquisadores que ocorrem nos projetos de formação do grupo aparecem em diversos trechos das narrativas. Esse fato parece estar relacionado a uma possibilidade de avanço na experiência da intersubjetividade, de reprodução de modelos, sejam esses os professores ou demais participantes, e com o apoio do espaço coletivo para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos participantes, pois os grupos oportunizam o aperfeiçoamento da escrita, argumentação, participação em espaços acadêmicos, e afetividade.

Os participantes se referem a Experiências narradas pela pesquisadora, da mesma forma que os participantes se referem uns aos outros durante o desenrolar do Grupo para (Com)versar. Pontuo essa característica para demarcar que a escolha da metodologia dessa pesquisa parece adequada, visto que o espaço de diálogo e acolhimento, foi capaz de despertar Memórias através da fala e da escuta.

Esse processo pode ser observado nos trechos da narrativa de *Bethânia*:

Ah então eu posso falar então, que deu vários gatilhos, ele foi falando, eu fui lembrando das coisas da minha vida, fiquei parece que, sabe quando cê lê e fica claro? parece que ele leu para mim [...] bom no começo fui em uma reunião, faltei na segunda, fui na terceira, faltei outras duas, eu estava e não estava, eu estava não estava. Isso porque me achava muito jovem né, eu tava no primeiro ano, eu não tinha noção nem o que que era faculdade, não tinha noção do que era ser professor, não tenho até hoje, mas eu tinha menos noção. Eu não tinha noção do que era licenciatura, diferença de licenciatura para bacharelado, e era muito novo para mim, então aquilo não me dava segurança para participar do grupo. Mas já no segundo ano 2017 eu amadureci muito, eu acho que o meu amadurecimento tanto acadêmico quanto pessoal [...] tem a sua parcela no grupo de pesquisa né, você começa a ter

contato com o pós-graduando, você começa a ter um contato com a diversidade de pessoas que estão na academia. [...] E estou lá até hoje nas discussões teóricas, nas discussões metodológicas, e mesmo em discussões de dia a dia né, porque, mesmo não atuando em sala de aula a gente tem contato com quem atua em sala de aula em diversos níveis. Tem professores da Etec que dão aula tanto no técnico quanto no, no currículo básico, tem pessoal de educação infantil, então eu acho que isso é muito rico. (BETHÂNIA, 2021)

*Bethânia* narra que suas Memórias foram despertadas pela fala de *Eduardo*. Também demonstra relação estreita entre seu amadurecimento e a participação no grupo, nos níveis acadêmicos e pessoais, citando o contato com professores em exercício em diversos níveis, com pós graduandos, e com sujeitos diversos. A fala de *Bethânia* também demonstra não haver nenhuma espécie de coerção para aderir ao grupo, visto que no primeiro ano de ingresso relata que, por não ter maturidade, participava das reuniões sem regularidade. Como citado, em um trecho anterior, a integração na Diretoria do grupo levou à sua participação regular, e nesse trecho encontramos o anúncio de que a participante se percebeu nos assuntos que gostava de ler e pesquisar por meio da participação no grupo.

*Nilson* também narra a diversidade de pessoas com as quais teve contato em suas participações em grupos de pesquisa, e que isso foi determinante para sua continuidade no caminho que seguiu, e segue até hoje como mestrando:

Eu tive a experiência de ter pessoas também que estavam diversas, é, diversos períodos dos processos também. tinham pessoas que estavam no doutorado, pessoas que estavam no mestrado, e aí eu fui falei, é isso que eu quero para mim. E a minha professora falou, não, então você continua no grupo de pesquisa, é, continua participando das discussões [...] aquilo ali para mim era muito interessante, era uma coisa muito bacana. [...] E aí foi uma experiência muito interessante para mim também no âmbito do grupo, porque assim foi quando eu consegui também, é, dimensionar o que o grupo significava né. Que não era também somente a gente chegar lá, vamos ler um texto e debater sobre isso, mas sim que as ações do grupo ela se desdobrava em várias frentes né, tanto em questões de ensino na questão também de extensão né. De pensar na questão da formação dos professores, mas também no desenvolvimento de pesquisas que foram muito significativas não só para mim enquanto sujeito ali, de um determinado processo formativo, mas também de pesquisas que buscavam denunciar, é, diversas questões né. (NILSON, 2021)

Uma reflexão importante de *Nilson*, relacionada à participação nesse coletivo, se refere a perceber que a participação no grupo de pesquisa vai além de sua formação como professor e pesquisador, mas que as ações do grupo, tem impactos em outras esferas além do grupo, por meio de atividades de ensino e extensão.

As falas de *Tom Zé* também demonstram os inúmeros desdobramentos da participação em grupos. O participante, mencionando que a fala dos demais despertaram também suas Memórias, narra sua participação em um espaço vinculado a Educação de Jovens e Adultos

(EJA) durante a graduação, e a influência dessa Experiência em sua vida profissional até os dias de hoje, também fala de afetividade.

E aí eu acho que eu, conforme vocês foram falando as perspectivas vocês tal, as vivências, vai passando um filme na cabeça. [...] Coordenado pela *professora* e pelo *professor*, o EJA ele não era só intervenção né, mas era pautado no referencial da ação-reflexão-ação, é, e isso nos estimulava muito a fazermos análises coletivas [...] e a gente começou a escrever textos científicos também, a escrita científica era parte do programa formativo lá no EJA. [...] Então resumos pra congressos né, os primeiros congressos de extensão da Unesp que eu participei, enfim, foi esse início com um pouquinho que é a pesquisa também. A gente organizou eventos lá dentro da própria Unesp [...] E chegando no final do curso eu pensei gente agora né? tô me formando, tudo que eu sei fazer tá aqui, mas eu não sei mais o que fazer. E o *professor*, eu me lembro muito bem, eu sou muito grato a ele, ele me falou uma vez assim: você escreve muito bem, você faz umas análises interessantes. E ele não me indicou nada diretamente, mas eu pensei, nossa e questão de Mestrado né. [...] E aí eu consegui, enviei o projeto para Bauru e foi aceito. Então foi aí que eu cheguei no grupo. Então quer dizer, várias coisas que a princípio eram tão aleatórias, mas que foram construindo me dando subsídios né, se algo não tivesse acontecido não teria chegado naquele outro ponto da forma como cheguei. E essa receptividade no grupo [...] foi muito interessante porque primeiro, é um estranho no ninho né, assim você chega no grupo fica meio, eita, quem que é quem aqui, então, apesar do vínculo profissional acadêmico a afetividade faz muita falta né gente, e muitas vezes sustenta muito o grupo como todo. [...] Então eu acho que essa é minha primeira aproximação com o grupo lá de Bauru, e em relação ao grupo de pesquisa agora na parceria com Araras, é, a afinidade teórica e metodológica, a gente tem os mesmos horizontes formativos. E também essa questão afetiva né, a *professora*, o *professor*, e o *professor*, foram, compõe esse grupo também, e é como se fosse uma continuidade do primeiro grupo no mestrado né, a gente aprendeu tanto e quer dar vazão a essas ideias. (TOM ZÉ, 2021)

*Tom Zé*, assim como lemos em outro momento, diz que na época de sua formação inicial a cultura de grupos de pesquisa ainda não era tão comum quanto nos momentos narrados pelos outros participantes, fez parte de um espaço de formação coletiva fundamental para sua participação, pautado na metodologia da ação-reflexão-ação, que tinha como parte de sua agenda formativa o desenvolvimento da escrita científica. Apesar de não ter uma indicação clara ou a certeza de qual caminho seguir após a graduação, ao contrário dos demais participantes que parecem demonstrar esse interesse desde a formação inicial, já tinha experiência de pesquisa, extensão, organização de eventos, e chamou atenção de um professor por suas análises. *Tom Zé*, que ingressou em um grupo de pesquisa durante o mestrado, narra a afetividade como um ponto de sustentação do grupo, e menciona parcerias afetivas e acadêmicas que para além da época da pós-graduação, se estendem até os dias de hoje, dada a proximidade entre seus interesses de pesquisa em um novo grupo do qual faz parte com os mesmos colegas, como continuidade e possibilidade de vazão para as ideias.

#### 4.2.1.3 Leituras que despertam

Os participantes mencionaram em suas narrativas, suas Experiências com as primeiras leituras que realizaram no âmbito dos grupos de pesquisa. Essas Experiências de leitura e formação, ainda que se apresentem em trechos mais curtos e citados no decorrer da conversa, parecem ter sido marcantes para os participantes da pesquisa, e são relatadas nos trechos a seguir.

A Experiência de *Eduardo* com leituras no grupo de pesquisa não demonstra à primeira vista nenhum tipo de desconforto com as leituras, ao contrário, o contato com materiais de alfabetização foi decisivo para a percepção dele de pertencimento ao grupo:

[...] porque como eu vim do curso normal magistério, eu descobri que no repositório tinha algumas cartilhas de alfabetização, que é uma coisa que eu gosto muito. Então quando eu vi essas cartilhas eu pensei, talvez seja aqui que eu tenho que ficar partir de agora, então eu não queria esse desligamento. (EDUARDO, 2021)

Já *Bethânia*, trouxe ao grupo um relato da primeira Experiência de leitura no grupo de pesquisa:

Eu lembro que minha primeira fala pública ao grupo a *professora* pediu para eu apresentar o texto “Teoria da Modernidade”, da Bárbara Freitag, que ela discorre sobre a teoria da Modernidade do Habermas. E você imagina um aluno segundo ano de matemática ter que apresentar um texto daquele, então eu passei assim um mês com ele na minha cabeceira, falei gente, será que eu vou falar certo? E apresentei o texto, e depois que como, como, como eu continuei falando, como eu fui me sentindo, eu falei não, é disso que eu gosto, é isso que eu quero fazer, é sobre isso que eu quero ler. (BETHÂNIA, 2021)

A narrativa de *Bethânia* demonstra que sua primeira fala ao grupo foi sobre um texto teórico, de natureza diferente dos conhecimentos que entrava em contato na sua graduação, em licenciatura em matemática. É notado o sentimento de insegurança com a tarefa, mas grande satisfação em apresentar o texto ao grupo, de forma que a leitura e discussão do texto no contexto do grupo parece ter sido fundamental para que *Bethânia* se encontrasse em suas escolhas de vida e profissão. Essa insegurança foi sentida também pelos demais participantes, na mesma medida em que a satisfação, como podemos observar na fala de *Nilson*:

Quando eu comecei a participar das discussões do grupo, [...] ela já tinha passado, é um texto para discussão, que eu me lembro muito bem, que foi o livro do Philippe Ariès, que é “História Social da Criança e da Família” E aí ela passou esse livro para a gente, e aí quando ela passou, cada, é, integrante ficou responsável por discutir um capítulo do livro. E aí como você falou na sua experiência, também me debrucei sobre aquilo, era uma coisa totalmente nova para mim, e lia, relia, fui procurar vídeo no YouTube para poder entender aquilo. [...] um universo totalmente novo para mim. [...] dentro dessas discussões, eu já, eu já fiquei bastante interessado porque sempre foi uma coisa que, que eu gostei bastante de ler, de estudar, e principalmente disciplinas que eram mais ligadas as ciências humanas né. (NILSON, 2021)

Logo na primeira reunião, *Nilson* já foi incluído no projeto de formação do grupo, que envolvia a discussão de textos teóricos. Essa característica parece presente em todos os grupos de pesquisa que imprimem suas marcas nessa pesquisa. O participante relata dificuldades em explorar um novo universo de conhecimentos, sendo que lia e relia o texto, e buscava materiais complementares para a compreensão, como vídeos. Mas as limitações em compreender o conteúdo das leituras não foram um impedimento para o vínculo ao grupo, ao contrário, despertaram o interesse de *Nilson*, que sempre gostou de estudar essas temáticas.

*Tom Zé* também relatou essa dificuldade com os primeiros textos, mas de uma outra perspectiva, como quem sobe uma escada em espiral, e repete em direção e sentido os mesmos passos, mas em um andar superior de compreensão, após um ciclo de sete anos:

E senti muito essa dificuldade dos primeiros textos né. A gente tava estudando Dialética do Esclarecimento no ano que eu entrei (risos). Pra que gente, é um trote de um ano foi praticamente, muito difícil mesmo. E eu fiz uma reflexão quando defendi em 2017, eu precisei pegar um texto do Horkheimer, “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, para terminar os escritos da tese, e era o mesmo, a mesma impressão que eu tinha lido em 2010. Gente, que diferença que faz você ter participado dessa trajetória com grupo né, construir essa cultura, se apropriar da linguagem, né, incorporar as ideias e conceitos. Essa segunda leitura foi tão límpida, e que realmente aí que a gente vê, que vale a pena passar por esse processo doloroso, a formação é dolorosa, ela é penosa, nada vem de graça, isso me marcou bastante. (TOM ZÉ, 2021)

*Tom Zé*, que releu, ao término do doutorado, a mesma impressão do texto que foi muito difícil no início de seu mestrado, relata que a participação no grupo o fez se apropriar de conceitos e linguagens que tornaram a segunda leitura límpida. Como quem acalma os demais participantes, explica que a formação é dolorosa, processo penoso, mas que vale a pena, e deixa marcas. *Tom Zé* demonstra uma postura crítica, de posicionamento político na apropriação da teoria, de defesa da transmissão e discussão aberta dos conhecimentos filosóficos e científicos para todas as pessoas, que devem ter acesso ao espaço público dos saberes acumulados historicamente pela humanidade, e ao diálogo livre de coerções e assimetrias.

#### **4.2.2 A segunda hora, ou a Chuva da Manhã**

No decorrer da reunião, conversamos sobre de que forma os grupos marcaram em nossa autopercepção enquanto professores. Todas as falas até então, já dão pistas sobre os projetos de formação em grupo quais os participantes vivenciam, mas para além dos elementos de sensação, que vinculei no item anterior a sensação de estar no grupo,

aproximando os resultados do elemento terra, nesse momento da conversa, buscamos encontrar de que forma essas Experiências já nomeadas e narradas, despertavam os sentimentos e emoções dos participantes na percepção da própria identidade, sentimentos que tomo a liberdade de associar ao elemento água, ainda em nosso primeiro encontro, ou, na primeira parte de nosso dia. A pergunta que norteou os trechos que aqui serão apresentados foi:

Como que a gente enxerga que isso influenciou na nossa formação como professor diretamente? Eu sei que a gente, todo mundo aqui pontuou aspectos da subjetividade, do sentimento, de afetividade, e tudo isso vai estar embaralhado com essa questão do ser professor também, porque se se reconhecer com a identidade de professora, acho que é um processo muito difícil, também [...] Mas eu sei que o grupo de pesquisa me faz me entender mais como professora do que eu me entenderia se eu não tivesse parte, se eu não fosse parte dele. E eu sei o quanto as experiências que eu escuto ali dentro, dos colegas, não só sobre a sala de aula, mas sobre gestão, sobre pesquisa, sobre participação, sobre os alunos, quanto isso ta enriquecendo minha formação. Só que eu quero ouvir de vocês, como que vocês acham que o grupo influenciou nessa formação de vocês enquanto professores, sejam professores ainda em formação, sejam professores já que estão atuando, seja no estágio, na extensão, como que vocês identificam essa marca, essa digital do grupo nessa formação de vocês. (AUTORA, 2021)

#### 4.2.2.1 *Do que nos refugiamos?*

Os grupos de pesquisa parecem, em alguma medida, um refúgio para os avanços sistêmicos na rotina dos professores em formação. Aqui levantaremos reflexões dos participantes sobre a racionalidade imperante em nosso sistema de ensino, cada qual com suas histórias de vida e bases de conhecimentos, em trechos da conversa despertada pelo questionamento da pesquisadora anteriormente levantados.

Nessa etapa da conversa, *Tom Zé* foi o primeiro a compartilhar com o grupo suas reflexões, das quais, trazemos um pequeno recorte:

A gente tem um sistema calcado numa racionalidade instrumental [...] é como se para uma sala de aula como um todo, a gente já estabelecesse o cronograma, de ensino-aprendizagem, de habilidades e competências, para todos os alunos [...] como se todos os alunos partissem do mesmo ponto. Então na pedagogia do gerenciamento excluem-se as particularidades, o que importa é o resultado. [...] É importante frisar que na educação, os temas, eu acho que são, eles são tão urgentes e profundos, que as leituras, elas, a tendência é delas se assemelharem muito. Embora nem sempre seja assim, porque ao mesmo tempo que a gente está atuando agora, tem em muitas tradições né, instrumentais e reducionistas, que competem e estão atuando ao mesmo tempo que a gente a gente tenta arvorar e se armar desses referenciais, dessas leituras mais críticas né [...]. Como professores, basicamente a gente tem que receber e aceitar tudo o que vem das políticas públicas, das diretorias de ensino, de uma forma unidirecional. Essas coisas são colocadas, e as gestões e os professores precisam se adaptar, a isso, e um segundo ponto, é a fragmentação da

própria categoria né da classe docente. [...] e como é difícil o professor encontrar um refúgio né, espaços de acolhimento e de refúgio de construção coletiva. (TOM ZÉ, 2021)

*Tom Zé* demonstra um posicionamento claro a respeito do modelo educativo operante, ao qual se refere como pedagogia do gerenciamento. Levanta pontos como a fragmentação da classe, a forma como as políticas públicas são implementadas de forma unidirecional, a tendência e a necessidade de criar cronogramas de ensino-aprendizagem que se importam com resultados, e não com processos. Esses pontos são levantados, como oposição a Experiência que relata em grupos de pesquisa, capazes de gerar construções coletivas, e funcionar num tempo próprio, como veremos mais adiante em outros trechos de sua fala. Outro ponto interessante apontado, é a percepção do participante da convergência entre as falas e temas dos participantes do Grupo para (Com)versar, que ele atribui, as urgências de debates educacionais.

Como *Tom Zé*, *Bethânia* também observa que parecem faltar espaços de acolhimento para professores de Educação Básica, que podem se sentir sozinhos em meio as demandas dos cronogramas escolares:

Eu estava fazendo estágio né, na escola pública, no ensino fundamental, e ao mesmo tempo estava trabalhando uma vez por semana à tarde com reforço de matemática no ensino, na escola particular. [...] Foi uma experiência que eu pude assim, ver uma diferença gritante entre as preocupações, dos dois, das duas formas de educação, que é forma pública e a forma privada, a estrutura que se tinha né [...] eu acho que na essência do professor ela, ela se encontra com as preocupações de uma escola pública, e não com as preocupações, com as necessidades por assim dizer, de uma escola particular [...] eu acho que falta muito na Educação Básica né, os professores eles, as formas como sistema de educação são organizadas, eles impedem os professores de se juntarem em associações livres, se assim posso dizer. [...] As políticas atuais tem sempre querido segregar, tanto por isso que a gente tem enfraquecimento inclusive de alguns grupos. [...] porque uma coisa que eu vejo né, aflição dos professores da Educação Básica, tendo que cumprir metas, tendo que cumprir um calendário curricular, muito bem estruturado, pelo menos aqui no Estado de São Paulo né, por bimestre. Você tem aquela avaliação de aprendizagem em processo todo fim de bimestre, e o professor se vê muito sozinho imagino, por mais que tem HTPC, ele tá tão atribulado ali, que ele se vê sozinho. (BETHÂNIA, 2021)

Ela relata que no mesmo período em que fez o estágio supervisionado, atuou como professora da rede particular, e que nesse período pode observar uma diferença nas preocupações e nas necessidades das duas modalidades de ensino. Reflete ainda, que em sua percepção, o compromisso do professor, em sua essência, se insere no bojo dos compromissos da escola pública.

*Nilson* reflete também, sobre a precarização da profissão docente, e pontua a nuance política desse projeto:

O professor da Educação Básica, muitas vezes, eles se deparam com uma turma que tá ali repleta de alunos 30, 40 alunos. E isso já não dá condições, a condição dele ter processo significativo de ensino-aprendizagem, o material didático que ele tem, às vezes não é o adequado para trabalhar determinadas questões [...] às vezes acaba faltando um pouco dentro desse debate, é mais político, nessa articulação. [...] Quando a gente pensa no campo da precarização da profissão docente, das políticas educacionais, a gente tem um número, é, pouco significativo de pessoas que se manifestam contra, muitas vezes a gente tem, é, pessoas que são do outro extremo né, que trabalha justamente pra isso, para fazer e consolidar essas políticas de precarização, e eles conseguem. (NILSON, 2021)

*Nilson* fala sobre as condições de trabalho dos professores, sobre o número de alunos nas salas de aula, sobre os materiais didáticos ofertados aos professores, e sobre como muitas pessoas e segmentos trabalham justamente para a consolidação dessas políticas de precarização, já implantadas, enquanto poucos se manifestam no caminho oposto.

#### 4.2.2.2 Refúgio

Relembro o leitor de que os trechos aqui apresentados são recortados de forma a apresentarem coerência com os temas que se repetem nas falas dos participantes. Durante a conversa, os temas se costuram, embaralham, despertam uns aos outros, e só são separados e reorganizados na dissertação para se apresentarem ao leitor em uma organização definida.

*Tom Zé* fala sobre a complexidade das relações humanas em sala de aula, e sobre a percepção de tempo no espaço de grupos de pesquisa:

Considerando o trabalho professor como uma relação humana né, que é complexa, que ela é ela é uma construção, ela exige cuidado, ela exige uma sensibilidade de lidar com o outro, com os outros [...] cada um, traz consigo seu, né, a sua história, suas vivências, os seus olhares. E eu acho que o professor tem que ter, essa, essa compreensão de que é necessário construir uma interface né, entre, entre os diferentes pontos de vista que estão que estão em jogo em sala de aula [...] é como se o grupo, ele interrompesse a locomotiva da história segundo Benjamin né. Essa nossa vida que é tão corrida, tão atribulada, cheia de metas e prazos. O grupo, ele, ao elaborar o seu cronograma, ele cria o seu tempo e o seu espaço. E aquilo que no, na rotina do professor ele vivencia em dois minutos, já tem que partir pra próxima, no grupo oh, a gente pega um livro, faz seminários, faz discussões, retoma experiências de cada um sobre aquele ponto específico, às vezes vai uma, vai duas, vai quatro reuniões. E o grupo de pesquisa ele vai no extremo oposto, o grupo de pesquisa é a agregação, é a permanência, é a duração, é o tempo ali, é, que faz muita diferença né, esse acolhimento. (TOM ZÉ, 2021)

Muito mais do que na Solidez da Aurora, nessa Chuva da Manhã os participantes elaboram nuances mais emocionais das suas relações com o grupo e com a docência. *Tom Zé* destaca que o trabalho do professor exige cuidado e sensibilidade, e que o grupo de pesquisa, é um espaço capaz de abarcar a complexidade da profissão e ser um espaço de acolhimento.

Se a rotina do professor envolve prazos, cronogramas apertados e provisoriedade, o grupo de pesquisa é permanência e opera em um tempo próprio.

O refúgio dos participantes, envolve a troca e a elaboração de Experiências, e a segurança de que o (a) professor(a) tem a quem recorrer. Isso está presente na fala de *Bethânia*:

O grupo te proporciona um enriquecimento teórico muito grande. Quando eu falo teórico, não só a gente olhar lá para teoria científica né, mas é o enriquecimento enquanto encontro fornecedor de bagagem né. É olhar para o professor, falar olha, aquele exercício da profissão dele, ele problematizou em cima disso, porque ele viu necessidade de problematizar em cima disso, ou ele não problematizou algo que necessariamente tinha que ser problematizado né [...] eu acho que a troca de experiências, nos mais diversos níveis de ensino né, experiência de sala de aula, experiência de planejamento trabalho, experiência de avaliação, [...] de critérios que são caros ao exercício da profissão docente ali em sala de aula, e fora dela [...] por mais que o grupo de pesquisa qual eu faço parte não vai estar na escola que eu vou estar um dia, se eu for atuar um dia em alguma escola, espero atuar, ele me dá segurança [...] E o grupo me mostrou que eu não estou sozinho, que se tiver algum, alguma aflição, mais alguma coisa que tá me atrapalhando em algum nível, eu posso levar para o grupo discutir e o grupo vai me ajudar em algum ponto, eu tenho certeza disso. (BETHÂNIA, 2021)

O contato com teorias parece ser caro aos participantes também, pois da base para as problematizações que ocorrem no grupo e na trajetória dessas pessoas, mas percebemos nesses trechos a importância do diálogo entre os participantes. *Bethânia* fala sobre a diversidade de pessoas que fazem parte do grupo, o que garante também, uma diversidade de debates. Observar a relação entre os participantes do grupo, que trazem questões da sala de aula para esse espaço, dá ao participante a segurança de que se tiver aflições durante o exercício da profissão, o grupo dará suporte pra os enfrentamentos necessários.

*Nilson* fala da sensibilidade que o grupo o proporcionou para olhar para educação e para a profissão:

O grupo em si, eu acho que ele ajuda bastante a gente, ou no meu caso os grupos nos quais eu participei. Acho que, que me tirou e trouxe, assim, acho que algumas provocações no sentido de olhar para educação, e sobretudo a educação pública com certa sensibilidade [...] por exemplo, até mesmo essa experiência dos grupos de pesquisa, grupos de estudo. Será que os professores tiveram acesso a esse tipo de discussões para poder ampliar o olhar sobre o fazer docente né? [...] acho que dentro do grupo eu tinha, eu me sentia muito confortável para compartilhar as experiências que eu tinha na Educação Básica, seja elas ocorrendo por meio dos estágios ou pelos projetos que eu participava no âmbito do grupo [...] então acho que que o grupo, quando eu levava algumas questões para o grupo nesse sentido, às vezes até de forma, eu tinha um pensamento que era um pouco bastante radical, no sentido de tecer críticas a respeito de algumas práticas pedagógicas, por exemplo. Eu acho que o grupo, também, ele me ajudava a compreender e me frear um pouco nesse sentido né, de falar, não, *Nilson*, espera aí que não é bem assim que funciona [...] eu acho que quando eu levava essas questões para o grupo, eu, eu via que, eu via a coisa de

uma maneira mais holística, eu não analisava o fenômeno em si, mas sim eu analisava as relações que poderiam ocasionar ou ter como consequência aquele fenômeno ali que eu presenciei dentro da sala de aula, que influenciou na prática pedagógica do professor, que influenciou o meu olhar sobre a prática pedagógica do professor. (NILSON, 2021)

Quando *Nilson* participou de estágios e projetos, muitas vezes, notou diferenças entre as práticas observadas e as teorias que estudava no âmbito do grupo. O participante relata que, quando levava suas inquietações, o grupo tinha um papel humanizador de o fazer refletir sobre as razões pelas quais a realidade se apresentava da forma que se apresentava. O participante questiona, se os professores tinham acesso as discussões sobre o fazer docente que ele tinha no grupo, e conclui que no espaço do grupo, tinha a oportunidade de analisar também, o que influencia o próprio olhar sobre a prática pedagógica do outro.

Todas essas observações, estão entrelaçadas com o espaço de reflexão possibilitado por associações em grupos de pesquisa, que pela característica da permanência, atua na formação profissional e humana dos participantes, como dito por *Eduardo*<sup>6</sup>:

O que eu acho mais impactante, é o fato de formar um professor pesquisador, então, no espaço do grupo de pesquisa né, que seja capaz de refletir sobre a própria prática, além claro, de toda a sensibilidade que devemos ter com o ser humano que está ali, acho que em grupos de pesquisa fica muito mais evidente o quanto é importante a troca, a pluralidade, o diálogo. (EDUARDO, 2021)

Para *Eduardo*, que sintetiza o debatido pelos demais participantes, no grupo de pesquisa é evidenciada a importância da troca e do diálogo, capazes de formar professores pesquisadores que refletem sobre a própria prática.

Quando os participantes relatam problemas que observam no campo da educação como a precarização da profissão conforme relatado anteriormente, o fazem para explicar a forma na qual observam o papel do grupo em suas formações e percepções de si enquanto professores.

Descrevemos aqui com as palavras dos participantes, qual o refúgio para essa realidade imposta, que parece também, o espaço no qual foram e são capazes de compreender que precisam se refugiar.

#### 4.2.2.3 A angústia da contradição

---

<sup>6</sup> Em nossa chuva da manhã, o participante *Eduardo* teve problemas com o microfone, e enviou sua colaboração com a discussão pelo *chat*. A pesquisadora então, leu a mensagem de *Eduardo*, que voltou a conversa depois de certo tempo, aos demais participantes.

Certa angústia foi notada na fala dos participantes a esse respeito, ao elaborarem suas falas no sentido de compreender o papel do grupo de pesquisa em sua percepção da própria identidade enquanto professor. Começamos com a fala de *Bethânia*:

Eu também nunca atuei, nunca tive aquela sala pra falar assim, olha eu sou professora responsável pela matemática dessa turma né. O máximo que eu já fiz, foi dar aulas de reforço de matemática num sistema particular de ensino, mas voltando, eu acho que no primeiro, eu acho que eu posso colocar em pontos né, as contribuições [do grupo] com a minha formação inicial né, porque não finalizei institucionalmente minha formação inicial, eu acho que o primeiro ponto é a troca de experiência de quem só teve uma experiência ali em nível de estágio [...] porque eu ainda não assumi a responsabilidade de tamanha quanto assumir uma turma né. (BETHÂNIA, 2021)

A participante aponta como uma das contribuições do grupo com sua formação inicial, a troca de experiência gerada nesse espaço, já demonstrada em outros trechos. Assumir uma sala de aula enquanto professora é citado duas vezes enquanto uma responsabilidade, a qual a participante ainda não se submeteu. *Nilson* também não teve essa experiência:

Eu também nunca tivesse essa experiência, de trabalhar com a docência diretamente né, de assumir uma turma, acho que o máximo que eu fiz também foi foram os meus estágios, e no programa de residência pedagógica que eu atuei aqui pela Universidade também, e um cursinho pré-vestibular. Mas só que no cursinho não foi nem na minha área de atuação, porque que eu dava aula de Filosofia e Sociologia, então na pedagogia mesmo foram só as experiências no âmbito do curso. E aí eu acho que isso, de certa forma, acaba dando um pouco de medo, é para gente né, a gente acaba não sentido tão seguro né. Por mais que a gente vai avançando nessas, nesses níveis acadêmicos né, da graduação para pós-graduação, pelo fato da gente não ter assumido uma turma ainda, pelo menos para mim causa certa angústia nesse sentido né, de trabalhar esses processos de como diria a Nilda Alves, de aprender e ensinar né, porque a gente só ensina depois que aprende. (NILSON, 2021)

Ele relata sentir insegurança, apesar de seguir os estudos em nível de pós-graduação, pois entende que só ensinamos depois que aprendemos a ensinar. Diz que já deu aula em estágios, em cursinhos pré-vestibulares, e no programa residência pedagógica. Essas falas anunciam uma discussão latente, que não é tema deste trabalho, mas que moverá a pesquisadora em investigações futuras, a efetividade dos estágios supervisionados na iniciação profissional.

*Tom Zé* também está na mesma condição dos demais participantes e da pesquisadora, e apresenta uma elaboração dessa aparente contradição:

Na minha formação, tem uma contradição inicial aí, que eu acho que eu compartilho com vocês, que é a sequência direta da licenciatura, pro mestrado, pro doutorado, pós doutorado, e o ingresso na universidade como docente. [...] sempre me é questionado e que eu falo com tranquilidade que não é uma contradição só da minha formação, que isso eu já elaboro né, já, já lido com isso, e tal, é uma contradição do próprio sistema educacional, da própria realidade né. Ninguém tá fora da realidade,

então a gente carrega essas contradições, e vamos fazer o melhor com isso né, que e se por um lado, aí entra a questão dialética das interpretações, e se por um lado essa formação no chão da escola, na realidade concreta do espaço escolar, me faz muita falta [...] o oposto é verdadeiro também né, que a sala de aula por si só, ela não garante a formação de um profissional que, que problematize todo o contexto sócio-histórico cultural e político que implica direta ou indiretamente ali, na, na sua atuação [...] Tem uma frase que eu coloquei na dissertação no mestrado que é da palestra do John Dewey [...] levanta um professor da plateia, e fala mais professor, você tá falando isso aí, mas eu tô na sala de aula 10 anos, eu tenho 10 anos de experiência, aí o Dewey responde, você tem 10 anos de experiência, ou você tem 1 ano de experiência repetido 10 vezes? Isso tem tudo a ver com as categorias benjaminianas né, que não é só o que a gente vive, é o que a gente faz com que vive, é o que a gente aprende com isso, quanto a gente se forma a partir disso também. (TOM ZÉ, 2021)

O participante que, cursou licenciatura e pós-graduações, assumiu um cargo de professor universitário, diz que ao mesmo tempo que a formação no chão da escola faz falta para o professor pesquisador, o contrário também é verdadeiro. Cita uma fala de John Dewey, fazendo menção aos seus posicionamentos sobre as políticas educacionais vigentes de reprodutibilidade da racionalidade técnica em sala de aula. A prática profissional e a repetição de procedimentos não garantiriam a formação de um profissional capaz de se compreender dentro de um contexto sócio-histórico cultural e político.

No decorrer do Grupo para (Com)versar, os participantes tomaram consciência sobre uma condição em comum, que não fora explicitada nem mesmo intencional durante o planejamento da pesquisa nem do convite aos participantes da conversa. Apesar de todos os participantes da conversa, serem licenciados ou licenciandos, nenhum deles assumiu em momento algum da formação ou carreira uma sala de aula na educação básica. Como podemos observar em outros momentos da conversa, os grupos de pesquisa parecem ter sido fundamentais para a escolha da continuidade da formação em nível de pós-graduação, dessa forma, as vivências com a educação básica narradas pelos participantes, se dão no âmbito de estágios e projetos, além de carregar o relato dos outros participantes de seus grupos de origem.

Essas falas dos participantes parecem ter sido despertadas em suas reflexões sobre a autopercepção da identidade no grupo de pesquisa, e são de certa forma, um desvio ou uma contradição deste trabalho. Ainda assim, as Experiências dos participantes são válidas enquanto professores em formação, e cabe ressaltar, que ainda que estes ainda não atuaram, ou mesmo nunca atuem em sala de aula na educação básica, se seguirem o caminho que indicam vontade em seguir, de sucessivas pós-graduações e ingresso na docência no ensino superior, esses serão futuros formadores de professores, assim como *Tom Zé*.

### 4.2.3 A terceira hora, ou Brisa do Entardecer

No início da segunda reunião do Grupo para (Com)versar, a pesquisadora deu as boas-vindas aos participantes e sugeriu que conversassem nessa ocasião, sobre a reorganização dos grupos de pesquisa em tempos de pandemia. Apesar dessa questão não estar prevista no delineamento desta pesquisa, os rumos da conversa e o contexto no qual o grupo se reunia, merecia ser explorada. Além disso, a pesquisadora lembrou aos participantes sobre o pedido que fez ao final da última reunião, algo que será discutido mais adiante.

Em nossa brisa do entardecer as conversas pareceram mais fluídas. Talvez pelos participantes já se conhecerem nessa ocasião, ou ainda porque tiveram mais de uma semana para refletir e elaborar as conversas do primeiro encontro. Houve mais diálogos, e não só referências às falas de outros participantes, mas também interferências e comentários sobre as falas dos parceiros de conversa. A pergunta que norteou a Brisa do Entardecer foi:

O grupo durante o período de pandemia, se o grupo continuou se encontrando, ou não, o que mudou de alguma forma, se procuraram alguma estratégia ou não teve reuniões, mas teve alguma outra atividade, pra gente entender como esses grupos tem se reorganizado nesse período [...] então pra começar, vamos conversar um pouquinho sobre essa questão da pandemia né. (AUTORA, 2021)

#### 4.2.3.1 Novas formas de organização

O foco da conversa nessa etapa da pesquisa se deu sobre a organização dos grupos de pesquisa durante o momento de pandemia. Diferentes formas de organização foram observadas durante a conversa, sendo que todos os grupos foram afetados em alguma medida pelo isolamento social. Começamos com o relato de *Eduardo*:

O *repositório* é uma das ações do *grupo* né, então o *grupo de pesquisa*, a gente não ficou muito parado, mas foi difícil, eu acho que o mais difícil no *grupo* foi a constância assim, porque [...] um mês talvez depois do início da pandemia, a gente conseguiu ter um encontro, e aí depois em maio a gente conseguiu ter outro, aí depois nós paramos os encontros e voltamos em agosto[...]. E o que aconteceu foi que ele chamou *uma pesquisadora* em história da educação, e aí ela conversou com a gente assim, de tudo que ela teve que fazer, toda formação que ela teve, pra se constituir enquanto pesquisadora, então enquanto professora, enquanto mulher pesquisadora também. E acredito que foi a partir disso que a gente conseguiu de alguma forma é, se engajar de novo enquanto o grupo, parecia ia que a partir desse momento as coisas começaram a retornar, e então pensando nisso lá em junho, a gente organizou um projeto de extensão, que era o diálogo em história da educação e formação de professores, e aí a [...] de julho a novembro a gente teve 10 encontros com pesquisadores de diversas áreas da história da educação, para discutir sobre a história da educação e a formação de professores (EDUARDO, 2021)

*Eduardo* relata que o grupo de pesquisa do qual faz parte não interrompeu as atividades relativas ao repositório digital gerido pelo grupo, mas que a reorganização do

grupo foi afetada em termos de constância. Assim que a pandemia iniciou, o grupo teve duas reuniões virtuais, e depois, teve uma pausa de alguns meses. Durante essa pausa, devido as dificuldades encontradas nos dois primeiros encontros, o coordenador reorganizou as atividades do grupo. Ao invés dos encontros regulares de discussão de projetos e teorias, foram organizados dez encontros entre os participantes com pesquisadores da área de história da educação e formação de professores. Esses encontros aconteceram por meio de um projeto de extensão, e garantiu o engajamento dos participantes nas atividades do grupo de pesquisa.

Os dois grupos de pesquisa dos quais *Nilson* faz parte parecem ter passado por um processo similar, de inicial pausa das atividades, que foram progressivamente retomadas. Em um dos grupos, o coordenador fez uso de atividades previstas em seu pós-doutorado para manter o engajamento do grupo, que se encontrava regularmente.

Primeiro eles suspenderam as atividades nos campi da UNIFESSPA por 15 dias [...] e aí depois foi por mais um mês, e depois por tempo indeterminado[...]. Acho que a gente ficou de março até acho que julho, e em julho a gente foi algum tipo, não uma reunião, mas algum tipo de atividade, porque [...] o *coordenador* estava organizando, que era de atividades do pós-doutorado dele, e aí ele falou que que essas, essas atividades [...] serviriam como encontros também para o grupo né [...] Mas aí a gente voltou a ter atividades, é, acho que atividade do grupo mesmo em si acho que em setembro [...] Porque quando a gente começou a organizar, a gente também passou acho que uns quatro meses sem atividade nenhuma do *grupo*, mas aí depois disso a gente começou a montar um calendário ainda para o segundo semestre de 2020, pra ter reuniões pelo menos mensais. E aí essas reuniões mensais que aconteciam, acho que elas já foram de forma mais participativa, em relação ao grupo. Porque a gente teve uma aluna do grupo, que ela tinha finalizado mestrado dela e ela se mudou, passou pra um concurso no Mato Grosso do Sul, e aí lá no Mato Grosso do Sul na cidade que ela tava morando, tá morando, ela conseguiu engajar alguns professores da escola que ela tava trabalhando para participar do grupo. A gente conseguir elaborar cursos de extensão também [...] para ajudar os professores na elaboração de projetos, pro ingresso, para o ingresso na pós-graduação. Acho que foi uma experiência muito exitosa do grupo, porque acho que a gente teve quatro ou cinco pessoas que passaram em processo de pós-graduação. (NILSON, 2021)

Já no outro grupo, que também passou alguns meses sem atividades, quando se reorganizou, também engajou os participantes por meio de um projeto de extensão, assim como no grupo de *Eduardo*, sendo que nesse projeto, os participantes auxiliaram professores da rede com o ingresso na pós-graduação. *Nilson* pontua ainda que essa Experiência exitosa do grupo, foi possibilitada pela organização remota dos encontros, visto que uma participante que se mudou do Pará para o Mato Grosso do Sul convidou professores da escola em que trabalhava para as atividades do grupo de pesquisa.

Essas características de reorganização parecem conferir ao grupo aquilo que o Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012a; 2012b) pressupõe a existência de negociação sobre

situações e as consequências delas esperadas, considerando a possibilidade de acordo com um Entendimento mútuo, no qual as pessoas envolvidas busquem articular intrinsecamente seus objetivos e ações com o fruto do Entendimento – alcançado comunicativamente,

*Tom Zé* que também participa de dois grupos de pesquisa, evidencia que cada grupo tem sua própria dinâmica, e que a transposição do presencial para o virtual demandou uma reorganização das atividades dos grupos:

Cada grupo ele tem sua própria dinâmica, então o *grupo da UNESP* faz as reuniões é, a cada dois meses, leva um fim de semana todo, então são reuniões prolongadas, extensas, de aprofundamento [...]. E ao transpor isso pro virtual, naturalmente há um rompimento do dessa interação muito grande. E foi uma luta, eu acho que, foi, foi muito complicado manter a regularidade dos encontros. Só que agora nessa nova dinâmica né, porque o tipo de interação é outro, os tempos a gente acaba até se acertar o tempo de uma apresentação, tempo de uma discussão, a espontaneidade fica por muitas vezes comprometida, por conta da própria logística das plataformas [...] os conteúdos ali basicamente permaneceram os mesmos, só que com essa agora, esse agravante da gente problematizar a situação que a gente está vivenciando. Então os referenciais que permeiam nossos grupos, vinculados muito a teoria crítica, a perspectiva CTS no ensino de ciências na formação de professores, esse contexto tem nos feito, tem borbulhado né, tem, tem que ser isso, apareceram muitos elementos da sociedade que até então estavam ali imperceptíveis, e que a gente passa problematizar também, em termos da nossa visão de mundo né, da sociedade que a gente vive e da sociedade que a gente quer transformar. (TOM ZÉ, 2021)

A regularidade dos encontros também é mencionada pelo participante, assim como outras questões organizacionais, como o tempo de apresentações e discussões nas plataformas virtuais. Diz que os conteúdos das reuniões permaneceram os mesmos, ainda que com a espontaneidade comprometida, mas inseridos em um novo contexto, visto que os participantes passaram a problematizar elementos da sociedade que sempre estiveram presentes, mas imperceptíveis, agora evidenciados pela situação de pandemia. A racionalidade comunicativa apresenta alguma perspectiva de resistência ou de mudança diante desse contexto de “colonização” das pessoas pelo Sistema (MÜHL, 2011), ainda que a relação entre teoria e práxis se encontrar desgastada em períodos como de pandemia em que se luta pela vida.

No grupo de *Bethânia* também houve uma pausa nas atividades, sendo que essas foram retomadas apenas em partes, para atender as demandas de formação e pesquisa dos orientados de uma das coordenadoras do grupo:

Lá para o mês de junho, especificamente a minha orientadora que é uma das coordenadoras, Falou: olha, a gente tá muito tempo parado, e não sei o quê, vamos começar pelo menos retomar as leituras para gente não perder o ritmo né [...] então a gente começou, a gente orientandos dela né, e deixamos o convite aberto ao *grupo*, quem quis participar das reuniões[...]. Mas aí em 2020 no segundo semestre o *grupo* se reuniu, em uma reunião extraordinária, algumas decisões foram tomadas, e nós estamos hoje, agora em 2021, nos dividimos em grupos de trabalhos, com temas

específicos, então cada, cada grupo de trabalho é coordenado por um doutorando[...] e cada grupo de trabalho tem autonomia para discutir sobre, dentro do tema né, o que ele vai trabalhar, o horário, definir os horários e tal. (BETHÂNIA, 2021)

O convite para as reuniões de estudo foi estendido a todos os participantes do grupo de pesquisa, que no segundo semestre de 2020 se organizou para decidir como se reestruturaria no período de atividades remotas. O grupo de pesquisa, que *Bethânia* participa, optou por dividir os participantes em grupos de trabalhos com temas específicos, sendo que os grupos de trabalho têm autonomia para tomada de decisão de organização do funcionamento interno das atividades do grupo de trabalho.

As falas dos participantes demonstram que os grupos de pesquisa que participam dessa investigação buscaram estratégias para se reinventar e dar continuidade aos trabalhos mesmo em tempos de pandemia e de atividades remotas, e que a transposição do presencial para o virtual vai além do ambiente, perpassando por questões organizacionais de tempo, frequência e engajamento.

Essas falas também reacendem a crença no potencial da razão humana para além dos adjetivos da racionalidade instrumental, considerando a possibilidade de acreditar que a razão é capaz de reconstruir e superar as limitações que ela mesma é responsável. E nesse sentido, os espaços formativos dos grupos de pesquisa aparentam potencial para recuperar a experiência esquecida da reflexão, tornando a universidade e, especificamente, os lugares caracterizados como discursivos, onde se possa pensar e conversar como condição para uma educação comprometida com a formação da opinião pública, apresentando assim, traços da Esfera Pública (HABERMAS, 2012a; 2012b).

#### 4.2.3.2 *As pesquisas não podem parar*

A conversa entre os participantes fala sobre a necessidade de dar continuidade as tarefas dos grupos alguns momentos, como vemos nos trechos destacados a seguir, iniciando, pela fala de *Eduardo*:

E uma das discussões que a gente sempre vinha levantando no grupo, era sobre textos teóricos assim, que a gente discutia que de alguma forma iam nos enriquecer né, e acrescentar na gente. E aí no encontro, nós somos estudantes tanto da graduação quanto da pós né, então nem sempre todo mundo conseguia ir a todos os encontros, então nem sempre todo mundo tinha interação com todo mundo [...] então, talvez, sei lá, se eu pesquiso sobre literatura infantil na revista em ensino, talvez outra pessoa do mesmo grupo não saiba o que eu pesquiso porque não tava no momento que eu tava participando e discutindo e dialogando. Então a proposta, a proposta do início foi uma, e no final foi totalmente diferente. Mas a proposta do início era que um estudante da graduação, estudante do mestrado, é, apresentassem as suas pesquisas, e falassem ali o que tava sendo estudado, como tava sendo estudado, que metodologia, e todos esses itens que a gente precisa para construir uma pesquisa. E aí a primeira reunião deu super certo né, todo mundo, as duas

pessoas que estavam assim, direcionados pra apresentar, apresentaram, e foi tranquilo. (EDUARDO, 2021)

Parte da agenda formativa do grupo de pesquisa é a discussão de textos teóricos, que fundamenta a prática e a pesquisa dos participantes. Esse é um traço em comum dos grupos de pesquisa de todos os participantes, como já demonstrado em outros momentos deste texto.

Este comportamento dos grupos vai muito ao encontro do ideário habermasiano que considera importante o papel da teoria como fundamento à capacidade de nos relacionarmos com as crescentes dificuldades de se viver em sociedades capitalistas. Isto posto, pois a teoria qualifica o poder de crítica. Habermas (2012a; 2012b) enfoca que o caráter procedimental da razão comunicativa a qualifica como fundamento crítico e metodológico para a compreensão da Modernidade e para a formulação de projetos, que, alternativos às patologias, considerem as relações humanas nas várias e diversas dimensões, principalmente, a política, a social, e a cultural, perpassando pela ética. Nesse sentido, um grupo que pretende formar não pode prescindir dos estudos teóricos como procedimento para fundamentar suas ações.

*Eduardo* relata, que a diversidade de participantes e etapa de formação desses participantes cria a necessidade de que as pesquisas sejam apresentadas, pois nem todos conhecem todas as pesquisas desenvolvidas. Dessa forma, a primeira tentativa de organização de reuniões remotas, era a de que a cada reunião, um estudante de graduação e um estudante de pós-graduação apresentasse sua pesquisa ao grupo, em termos teóricos e metodológicos. A primeira reunião correu bem, mas o grupo não aderiu a ideia, como veremos adiante. Por essa razão, foi pensado o projeto de extensão organizado em dez encontros mencionado anteriormente.

A apresentação das pesquisas desenvolvidas foi então, a necessidade e o pontapé inicial para a retomada dos encontros dos grupos de pesquisa que participam *Eduardo*, e também, *Nilson*:

A gente começou devagar, a gente começou apresentando as nossas pesquisas né, pesquisa dos novos mestrados do grupo, pesquisas de doutorado de pessoas que haviam concluído recentemente. (NILSON, 2021)

*Nilson* não deixa claro a continuidade ou não dessa atividade formativa, que também é central no grupo que participa *Tom Zé*, como podemos observar no trecho a seguir:

E essa mudança na dinâmica mesmo, do processo formativo, seja da discussão de referenciais, seja das apresentações de trabalho né, mestrados, doutorandos, graduandos, e seja também projetos coletivos do grupo [...] se no começo foi um pouco de solavanco, a gente vai se encontrando. Então uma das saídas pelo menos no grupo, foi a disponibilizar as apresentações, por exemplo, de trabalho, uma semana antes tem alguma plataforma, para que na hora da reunião o tempo seja mais

destinado a discussão né, do trabalho em si, do que nesse processo do apresentar, que a gente estava vendo e tomava grande parte da, da, do tempo do encontro [...] O grupo ele tem um papel fundamental na iniciação a pesquisa dos nossos graduandos, então daí nosso foco constante em metodologia de pesquisa, a ética na pesquisa, toda essa questão. E agora estamos lidando com a pesquisa é virtual muitas vezes né, pesquisa remota que a Roberta tá fazendo aqui, e que demanda uma mudança de olhares, enfim, possibilidades né, então a gente tá aprendendo muito nesse sentido também. (TOM ZÉ, 2021)

*Tom Zé* fala do processo de adaptação à nova realidade, que começa com “solavancos”. Como dito pelo participante, o grupo vai buscando saídas para adequar as demandas a realidade, e menciona que, no grupo de pesquisa do qual faz parte, uma estratégia encontrada foi a disponibilização das apresentações com antecedência em alguma plataforma virtual, de forma a destinar mais tempo para a discussão do trabalho do que a apresentação durante os encontros do grupo. Destaca ainda que o grupo tem papel fundamental na iniciação a pesquisa dos graduandos, e que uma das questões trabalhadas nesse momento de pandemia são as implicações das atividades remotas e virtuais no contexto das pesquisas.

A narrativa de *Tom Zé* se faz consonante a Habermas (2012a; 2012b) ao enxergar nas ações realizadas traços que, característicos do Mundo da Vida dos envolvidos, são impregnados de subjetividades e comunicações intersubjetivas. No grupo se abre espaço para que sentidos, advindos de racionalidade, promovam formas de integração social pautadas em ações alternativas ao paradigma instrumental de razão, tão próprio do Sistema. Os grupos continuaram a funcionar como braços de instituições que seguem normas, mas se preocupam em olhar para as condições de participação e realização de ações das pessoas envolvidas.

O grupo que *Bethânia* participa também tem em sua cultura a apresentação dos projetos de pesquisa, e isso foi decisivo para a retomada das atividades remotas como podemos ler na sequência:

Porque também muitos orientando-os dela que são membros do grupo estavam em fase de defesa ou estavam em fase de qualificação, e isso preocupava muito né, porque o grupo sempre deu muito suporte para quem estava em vésperas das defesas, vésperas da qualificação. Era um espaço para você se apresentar ao grupo né, expor as suas dificuldades, e ali dialogando com o grupo, a partir das experiências dele né, como você pode contornar. E realmente foi mais um espaço de acolhimento e discussão, das teorias do Habermas, mas de acolher os que estavam a véspera de defesa né, estava ali a flor da pele, que não sabia como ia ser tudo novo, de forma remota. (BETHÂNIA, 2021)

Como explica *Bethânia*, diversos alunos estavam em véspera de defesas e qualificações, e a falta do suporte do grupo de pesquisa aos estudantes nessa etapa de formação foi sentido, e suprido pelas reuniões do grupo de estudo organizado antes da volta efetiva das atividades do grupo de pesquisa. Relata que o espaço, além de um espaço de

aprofundamento de leituras, funcionou também como um espaço de acolhimento aos estudantes que estavam a véspera de exames num contexto de incertezas.

Podemos afirmar então, que os grupos de pesquisa encontraram meios de se reorganizar e dar continuidade as suas atividades, atendendo as demandas formativas dos participantes. Mesmo assim, dificuldades foram sentidas e relatadas, como veremos a seguir.

#### 4.2.3.3 *A que custo?*

Ao narrarem os processos os participantes narram também, as dificuldades encontradas para essa adequação a realidade que se impôs a todos. Dificuldades de organização e de elaboração emocional são discutidas pelos participantes em nossa conversa, conforme podemos observar na fala de *Eduardo*:

E quando teve a reunião virtual, assim, no *meet*, essa nova realidade foi bastante complicada, eu achei, esse, esse primeiro contato [...] de alguma forma todo mundo queria participar, já fazia um mês que tava todo mundo ali, vendo esse tumulto todo, então esse encontro ele seria muito produtivo. E aí nesse primeiro encontro né, a gente voltou a retomada de discutir dois textos teóricos, sobre história, história da educação e formação de professores, que foi um encontro tímido né, ninguém falava [...] uma câmera ligada, depois ah, eu vou falar eu vou abrir a câmera, mas fechava de novo, e era aquela fala rápida, aquela fala, né, eu vou participar, mas eu não sei como participar, eu tô inseguro, coisas assim [...]. Aí na próxima reunião foi, foi pedido que duas pessoas também se candidatassem assim para fazer essa apresentação, ninguém se candidatou, ninguém quis apresentar, e foi preciso então, que o *coordenador*, ele pensou que teria que mudar a proposta, pra gente manter esses encontros. (EDUARDO, 2021)

Ela diz que tinha grandes expectativas para o primeiro encontro do grupo, visto que todos estavam imersos há um mês no contexto crítico da pandemia. Porém, o que observou, foi um encontro tímido, com pouca participação, onde pouco era dito, onde câmeras só eram abertas quando os participantes iriam falar, e que sentiu certa insegurança. Essa reunião é aquela na qual os projetos dos participantes foram apresentados, e a proposta era, que na seguinte, mais dois participantes se candidatassem a apresentar suas pesquisas. Porém, não houveram candidatos, e diante dessa realidade as reuniões do grupo de pesquisa foram repensadas e reorganizadas pelo coordenador do grupo, para garantir a continuidade dos encontros.

No grupo de *Nilson*, no início da pandemia, quando as atividades presenciais da universidade foram suspensas por 15 dias, a primeira reação foi a de aceitação, visto que todos esperavam que fosse uma situação passageira:

E até aí tudo bem né, todo mundo ah tranquilo, 15 dias, daqui a pouco a gente tá de volta. E aí durante esse período, a gente já ficou sem atividade nenhuma do grupo, porque a gente ainda tinha uma expectativa de retornar as atividades presenciais né

[...], porque quando a gente tinha as reuniões, as reuniões elas aconteciam na UNIFESSPA mesmo, nas salas lá que eram do campus, e várias pessoas se deslocavam de outras cidades para ir para essa reunião [...], a gente teve um uma quebra dessa, dessa dinâmica, a gente parou de ter reuniões durante muito tempo [...] a gente ainda teve, pouco engajamento do pessoal para participar dessas atividades, e não só na questão dos estudos teóricos né, na participação desses eventos, mas principalmente na questão da pesquisa, por que a gente estava desenvolvendo uma pesquisa, e aí essa pesquisa era desenvolvida ela no laboratório e da UNIFESSPA mesmo, era desenvolvida no laboratório de informática [...], porque tem essa questão [...] do letramento digital né, que, que algumas pessoas é, com ajuda de um ou outro, teria uma facilidade muito maior de dar andamento das atividades da pesquisa. (NILSON, 2021)

Porém, as atividades presenciais foram suspensas por tempo indeterminado, afetando a dinâmica do grupo, que congregava participantes de diversas cidades que se deslocavam para as reuniões. Essas mudanças foram a causa da pausa das atividades do grupo por alguns meses, e mesmo após a reconfiguração dos encontros do grupo, que garantiram sua continuidade, *Nilson* relata que uma das pesquisas desenvolvidas pelo grupo está parada, pois dependia do uso dos laboratórios de informática da universidade, que para além de uma questão puramente material, se desdobra na necessidade de alguns participantes do desenvolvimento colaborativo da pesquisa, visto que a ajuda de outros participantes preenchiam as lacunas de letramento digital.

O mundo tecnológico se impôs e se tornou o mundo no qual a pesquisa e o trabalho acontecem em tempos de educação remota. Essa e outras questões são discutidas por *Tom Zé*, ao lembrar o processo de reorganização dos grupos de pesquisa:

Quando a gente se deu conta do início da pandemia, e dos agravantes aí em relação ao isolamento, e a preocupação para a nossa sobrevivência, eu lembro que foi um pouco impactante do ponto de vista da organização, dos encontros dos grupos né. A organização/facilidade ou mesmo a, as experiências que a gente ia lidar com as tecnologias, que até então a gente via como acessórios né, e não transitávamos muito bem, e tivemos que fazer uma imersão nessa, nesse processo [...]. E aí talvez o que mais tivemos dificuldades, em termos de organização dos grupos, foi com compatibilidade de horários, que muita coisa mudou, e a própria disposição psíquica para dar continuidade aos trabalhos, até então regulares né, é isso me marcou bastante assim [...]. E a questão da vivência gente, [...] é impossível não sentir falta do pessoal né, daquele cafezinho da reunião, dos olhares, do convívio [...]. E eu acho que em termos do *grupo da UFSCAR*, a gente se preocupou bastante em termos do acolhimento dos alunos né, então problematizar, é, elaborar a questão do momento que a gente tava passando [...]. A gente acaba querendo voltar ao que era o normal entre aspas, só que deixando de reconhecer que a problematizações a serem feitas daquilo que era considerado normal [...] Uma coisa que eu que eu vi com muito bons olhos né, a manutenção desse contato com quem passou pelo grupo e ainda é do grupo, só que vai constituindo novas raízes, vai espalhando a palavra, também entre aspas, se arvora como organizador de outros grupos, e que agora não remoto teve essa, esse suspiro né, essa coisa aí de lembrança e tal [...] É, isso não é uma um projeto de sociedade que a gente queria né, que a gente elaboraria ou que a gente se proporia a pagar esse custo, mas é a realidade que a gente tá vivendo né, então eu acho que não dá para apagar toda a mazela e as crises que a gente tá lidando não. (TOM ZÉ, 2021)

*Tom Zé* fala que foi necessária uma imersão nos processos digitais para a continuidade das atividades dos grupos, e diz ainda, que encontrar horários comuns para os encontros foram uma dificuldade, visto que devido a situação de preocupação com a sobrevivência, até mesmo a disposição psíquica para atividades foi afetada. Fala da falta que faz a vivência dos encontros, com presença, café e olhares, mas deixa claro que o grupo se tornou um espaço de acolhimento para os alunos, onde problematizam o momento que estamos vivendo enquanto sociedade. Pontua que jamais escolheríamos pagar esse custo, que esse projeto de sociedade não foi elaborado, mas assim como *Nilson*, que observou que as atividades remotas possibilitaram a participação de professores da rede de outro estado do Brasil nas atividades do grupo, vê como característica positiva do processo o fato de que participantes do grupo que não podiam mais participar das reuniões presenciais, voltaram ao grupo, rememorando seus processos formativos nesses grupos de origem. Ao conversar com os demais participantes sobre os pontos positivos aqui discutidos na forma de organização remota, *Bethânia* se questiona, a que custo? Diz que não consegue parar de pensar em quantas vidas foram perdidas e em quantas pessoas estão passando fome.

O grupo de pesquisa é então, além de um espaço de formação, um espaço de conversa, de acolhimento, de encontro, de humanidade. E ainda que nesse contexto trágico, onde tudo se reorganiza para que a vida não pare enquanto tantas vidas são perdidas, os grupos de pesquisa ainda são importantes espaços de manutenção da saúde mental de estudantes, como diz *Bethânia*:

A pandemia pegou todo mundo de surpresa né, como diz minha vó, pegou a gente calça curta [...] Mas coisa que me marcou muito, é que *uma amiga* nossa de grupo né, ela não estudava a teoria crítica, ela não estudava Habermas, ela estudava, é, teóricas feministas, a gente pode citar a Judith Butler né, é uma das que ela estudava, mas ela falava assim que ela tava com tanta vontade de conversar com gente, assim conversas, conversas acadêmicas mesmo, que ela queria participar das reuniões. Então ela ia, ela ficava ouvindo, ela perguntava, só para ter essa interação sabe, vamos colocar, uma interação mais academicizada. E isso me marcou muito na fala dela, que ela falou assim, eu tô precisando interagir com gente, e ai hora que ela falou isso, eu falei, não realmente, o papel do grupo de pesquisa ele vai muito além de dar uma formação, seja teórica, seja metodológica. Eu acho que ele cumpre muito mais papéis que a gente consegue vislumbrar [...]. Será que trouxe mais benefícios do que malefícios, que custo a gente teve que pagar, para precisar chegar aqui, com, para chegar no momento com bônus que a gente tem? Eu acho que foi um preço muito alto, então eu acho que não acho que não precisava ter pago esse preço tão alto, foi pago com vidas, foi pago a gente que passou muita fome, e isso, assim, eu não consigo não pensar nisso. (BETHÂNIA, 2021)

Ela relata que uma amiga de grupo se associou ao grupo de estudo de teoria crítica, ainda que essa não fosse sua área de estudo, pois sentia saudade de conversar, de discutir

teorias, de interagir com os colegas de grupo de pesquisa. *Bethânia* reflete que o grupo de pesquisa vai além de uma formação teórica e metodológica, que ele cumpre muito mais papéis do que podemos vislumbrar.

Como nas sociedades modernas, a razão instrumental proliferou, produzindo interações sociais mediadas por Ação Estratégia, não por Entendimento, comportamentos como o da amiga da participante às vezes causam surpresas. Mas ao falar das interações comunicativas, Habermas (2012a; 2012b) defende que as interações linguisticamente estruturadas se orientem por ideais ilocucionários, ou seja, que tenham objetivos de Entendimento e não finalidades características da racionalidade instrumental. Espaços que oportunizem conversar são necessários. Desta forma, a comunicação intersubjetiva deveria ser considerada em projetos que intentem soluções racionais para questões que envolvam sujeitos sociais.

É possível observar então, que mesmo com as dificuldades e com um momento evidente de pausa nas atividades, os grupos de pesquisa e os alunos vinculados a eles continuaram com as mesmas necessidades formativas e de pesquisa, além, claro, das necessidades humanas de interação.

#### ***4.2.4 A quarta hora, ou Calor da Noite***

É no calor da noite, que nosso Grupo para (Com)versar chega ao fim. A pesquisadora propôs, no primeiro encontro, que ao final de nossas conversas cada participante apresentasse ao grupo uma obra de arte que relacionasse com sua trajetória nos grupos de pesquisa, associada a ideia da formação de professores. Esse pedido se motivou pelas leituras dos escritos de Walter Benjamin (1980) e de Gagnebin (1994) buscando valorizar uma estética de pesquisa que evidencie a dimensão da apreciação estética dos participantes. Além disso, Habermas (2012a; 2012b) defende que a conexão entre ética e política se torna possível sempre que o Mundo da Vida e o Agir Comunicativo se façam presente no delineamento procedimental de ligação entre as vontades e as normatividades factuais. Nesse sentido, modelo alternativo às determinações normativas de formação deve ser constituído por espaços que contemplem facticamente elementos culturais, ou seja, elementos culturais pertencentes ao mundo da vida devem se apresentar materialmente nos espaços de formação.

Ao final da conversa, cada participante partilhou sua escolha com o grupo, que conversou sobre essas escolhas e sobre o Grupo para (Com)versar. A pergunta da pesquisadora, que motivou esse momento da pesquisa foi:

E por fim a gente vai conversar, é, acho que vocês lembram que eu pedi pra cada um pensar em alguma manifestação artística ou música, um filme, uma cena, um quadro, uma poesia, que nos remetesse a sua formação, sua participação no grupo, que nos conectasse de alguma forma as essas jornadas que vocês narraram aqui no último encontro. O que que vocês pensaram em compartilhar com o grupo, que expressa em outra linguagem esse processo de formação coletivo de vocês? (AUTORA, 2021)

Apesar deste ser o último momento dos resultados deste trabalho, nossa conversa não parou por aqui. Ao final da apresentação os participantes conversaram sobre o processo da pesquisa, deram risada e disseram que esse momento deveria se repetir em um momento oportuno no qual pudessem conversar pessoalmente, e refletiram sobre a rede de contatos gerada pelo Grupo para (Com)versar. Esses momentos de troca foram muito caros à pesquisadora, que encontrou nessa conversa muito mais do que os recortes que apresenta nessa dissertação.

Nosso Calor da Noite está dividido em três momentos. Associado ao elemento fogo, considerado em diversas tradições capaz de transitar entre o universo material e imaterial, símbolo de iluminação e de natureza divina, foi escolhido para representar essa última hora da nossa conversa, por ser simbolicamente, entre os quatro elementos, o mais sutil, em natureza vibratória. É no contato com o fogo que os primeiros povos foram capazes de desenvolver o contato com o divino, as reflexões filosóficas, e a chama sagrada, até hoje, é guardada e simbólica em templos das mais diversas tradições. Apresentamos então, num primeiro momento, as obras de artes escolhidas pelos participantes, num segundo, as relações estabelecidas entre o tema das conversas e as obras elencadas, e por fim, tecemos reflexões sobre as escolhas dos participantes e sobre o momento formativo aqui relatado.

#### 4.2.4.1 *Nós somos arte*

*Bethânia* compartilha com o grupo, não uma obra, mas uma artista brasileira, Maria Bethânia:

O que eu trouxe, é a representação de uma pessoa, que eu acho que o que ela representa para o Brasil, e o que ela representa para mim, são coisas que para mim são muito caras enquanto, enquanto participante de um grupo [...]. Bom, a obra artística, porque eu acho que ela realmente é uma obra artística, que eu trouxe para me representar hoje, enquanto representante do *grupo*, é a Maria Bethânia. (BETHÂNIA, 2012)

*Nilson* recita um poema do escritor Nilson Furtado:

Eu trouxe um poema que eu gosto bastante, e que eu acho que representa, acho que todo o movimento dialético que eu estou vivendo dentro dos grupos de pesquisa que

eu participo, que é um poema do Nilson Furtado, “Reticências”, eu adoro esse poema, eu vou recitar ele aqui para vocês:

"Adoro Reticências...

Aqueles três pontos intermitentes que insistem em dizer  
que nada está fechado, que nada acabou, que algo sempre está por vir!

A vida se faz assim!

Nada pronto, nada definido.

Tudo sempre em construção.

Tudo ainda por se dizer...

Brotando...

Sublimando...

Vivo assim...

Numa eterna reticência...

Para que colocar ponto final?

O que seria de nós sem a expectativa de continuação?" (NILSON, 2012)

*Eduardo* escolhe uma frase sobre utopia do escritor Eduardo Galeano:

É, eu gosto muito de um escritor uruguaio que é o Eduardo Galeano, porque ele mobiliza vários assuntos e várias questões, como história e política, e eu não posso esquecer, é, embora minha raiz seja nas letras, que é a história que nos mobiliza, que é ela que nos faz estar aqui agora. E é aquela celebre frase clichê de que se a gente não entender o passado a gente, a gente não enxerga o presente e não vai compreender o futuro. E tem uma frase do Galeano que é sobre a utopia né, que ele diz:

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” (EDUARDO, 2021)

Já *Tom Zé* estabelece uma relação entre o compositor clássico Beethoven e Sonata ao Luar, com o compositor e interprete brasileiro Tom Zé, em sua música Tô:

A minha obra ela não é nada muito direta assim, tem a ver com as nossas vivências, acho que todos comentaram, os nossos referenciais eles sempre, eles sempre vão formando redes né [...] e algo que me chama muita atenção por ser um violeiro de praça, de escada da praça, na cidade pequena que eu nasci, me chama muita atenção as relações e as reflexões que ele [Adorno] faz com, entre filosofia e música [...] eu tô construindo né, essa relação com essa Sonata ao Luar [...] então é uma referência mais europeia de Beethoven tal, mas aqui no Brasil, uma grande figura que faz isso sem falar, que exercita essas, essas relações de tensão de, de exercitar contradição na música, de fugir a padronização, no Brasil, Tom Zé é um chefe, é um mestre nessa coisa. É incrível a formação e o olhar que ele tem para essa questão sonora, musical, e aí tem vários exemplos das músicas dele, acho que uma disso mais explicitamente aquela “Tô” a música “Tô”, “eu tô te explicando pra te confundir, eu tô te confundindo pra te esclarecer”. Ele constrói a música em cima dessa desse paradoxo proposital, e aí aonde se assemelha então essa relação mais, da Sonata, da composição formal, da racionalidade da música com a estética, que eu acho que eu tenho tentado buscar compreender melhor, e, até minha apropriar disso aqui Brasil e na América Latina. (TOM ZÉ, 2021)

A dimensão estética das escolhas parece intervir diretamente no debate político e intelectual estabelecido nos grupos de pesquisa e no Grupo para (Com)versar, ou na análise sociológica dos participantes sobre a importância dos grupos na formação como professor. A partir dessas escolhas de obras de arte o nome fictício dos participantes foi escolhido para essa

pesquisa, pensando que, em alguma medida, os autores das obras também representam os participantes.

#### 4.2.4.2 *Porquê somos arte*

Além de apresentar ao grupo essas obras, os participantes do Grupo para (Com)versar justificaram suas escolhas, explicando de que forma relacionam as obras escolhidas com sua participação no grupo e suas histórias de formação.

No caso de *Bethânia*, encontramos em sua fala aspectos que parecem se relacionar fortemente com sua percepção da própria identidade, e da importância da coletividade e da comunicação nos processos discutidos no Grupo para (Com)versar:

Por quê? porque se por um lado, ela tem uma identidade que é dela, ela fala que ela é macumbeira, ela fala mesmo, eu sou macumbeira, eu sou católica, eu sou tudo isso, ao mesmo tempo que ela se define, ela não se define, entende? Ela se posiciona, ela toma, ela toma partida das coisas, só que ela, eu acho bonito como ela se coloca sempre como mais uma, ela é sempre mais uma no meio da multidão, só que ela é ela. Então eu acho que isso é a *Bethânia*, eu tenho uma identidade, eu sou uma pessoa, mas eu sou mais um no meio de vários. Eu acho que, ao, ao tentar conversar, não só cantando, mas também falando, ela tenta criar uma relação, uma conexão, uma conexão mesmo de conversa, para que você a entenda. Ela dá várias, várias metáforas, ela usa vários artifícios, pra que ela te passe uma mensagem para que você entenda, sempre se colocando como uma pessoa que é única, mas mais uma no meio da multidão[...]. Essa imponência que ela traz, só que não imponência que torna ela assim, sabe, uma pessoa sem humildade, porque por exemplo, qualquer entrevista que você pega dela, ela fala, a Caetano é meu barco. Então ela, ela nunca tá sozinha, ela sempre tem alguém que tá atrás dela, do lado dela, eu acho isso muito bonito dela, que ela é imponente, mas ela não, não perde o sentido de coletividade. (BETHÂNIA, 2021)

*Bethânia* é representada como uma figura que apresenta, dentro de si, uma diversidade de definições. Indivíduo em meio a coletividade, que deixa claro em cada presença que sua existência está associada a existência do outro. Notamos na fala da participante que um traço importante da artista que determinou sua escolha, foi o uso da linguagem, observado em suas entrevistas. A artista busca entender e se fazer entendida, fazendo uso de recursos como as metáforas e outros artifícios que garantam que o interlocutor compreenda a mensagem comunicada. A participante diz, que assim como enxerga *Bethânia*, se enxerga. Um indivíduo no meio de vários.

*Nilson* fala da incompletude do ser dentro de um espaço de formação. Relaciona o poema *Reticências* ao movimento dialético de construção, reconstrução e desconstrução que vivencia nos grupos de pesquisa dos quais faz parte:

Bom, esse poema ele representa muito as, as minhas percepções dentro de um grupo de pesquisa. Acho que pela, pelo movimento dialético que ele representa em si, essa

questão da indefinição de nada está pronto, de nada estar definido. Acho que é muito aquela frase meio clichê do Paulo Freire, que todo mundo fala, que ninguém sabe de tudo, que ninguém ignora tudo né, todos nós sabemos de alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa. Eu acho que vai muito nesse sentido o, a minha participação no grupo de estudos, eu acho que por mais que a gente pense que que a gente está finalizando um ciclo dentro de um grupo, e que aquilo ali é um fim por si mesmo, acho que não. Acho que é como o *Tom Zé* falou também né, talvez seja o momento da gente construir raízes em outros lugares, ou então plantar sementes em outros lugares, e começar um novo movimento, esse movimento dialético né, de construção, de reconstrução, e de desconstrução também [...] é um sentimento de incompletude né, mas é um sentimento de incompletude que não objetiva chegar a completude. Eu acho que é mais ou menos isso, a percepção que eu tenho dentro de um grupo de pesquisa. Acho que a gente, por mais que a gente avance nas discussões, por mais que a gente construía pesquisas importantes né, para construir essas pesquisas, para dialogar com o sujeito das pesquisas, acho que que nunca é um movimento que se finda. (NILSON, 2021)

Para *Nilson*, as histórias não se findam, nada e ninguém nunca está pronto, a formação é constante e independe de níveis acadêmicos, pesquisas e seus rituais. Parece confessar que por vezes pensamos que a participação em grupos de pesquisa são fins em si mesmos, mas enxerga na fala de *Tom Zé*, os desdobramentos infintos da formação que acontece nesses espaços, que podem se desdobrar inclusive, em novos espaços dessa natureza. Diz que o sentimento de incompletude, não objetiva a completude, retoma a conversa já estabelecida anteriormente entre o grupo, sobre a importância dos processos.

*Eduardo* percebe a participação no grupo com essa mesma energia. Relaciona sua explicação com a escolha do parceiro de conversa inclusive, e fala da não necessidade de um ponto final:

A minha fala ela vai na direção da que o *Nilson* traz, e é um pouco desse, dessas reticências que a gente tem sempre né, e que ta ali, e permanece, e nem sempre tem a necessidade de um ponto final [...]e eu acho que é exatamente essa última, esse último enunciado né, pra que a gente não deixe de caminhar, que nos, me mobiliza, não só enquanto, é pesquisadora iniciante, iniciando esse caminho, mas enquanto ser humano também né. Porque eu acho que a gente tenta as vezes separar o que que é profissional, o que que é acadêmico, mas assim, a grosso modo talvez nem tão grosso assim, não existe como separar e colocar como fronteiras rígidas né, esse aqui sou eu *Eduardo* pesquisando, esse aqui sou eu *Eduardo Eduardo*, né, enquanto ser humano apenas. Então, esse, essa ideia de não parar né, de estar em constante formação, e aí não é só formação acadêmica, não é só formação de professor, mas é formação humana né, porque antes de qualquer coisa nós somos seres humanos, então somos seres humanos professores, e essa tentativa de mesmo longe, tentar sempre seguir. (EDUARDO, 2021)

A utopia de *Eduardo* é o que garante o constante movimento em sua formação, não só de professor e pesquisador, mas também, enquanto ser humano. Reflete sobre a impossibilidade de estabelecer fronteiras e separar dentro de si os sujeitos que pesquisa e que vive, professores são, antes de professores, seres humanos, em constante formação e

mudança. A utopia então, garante que mesmo que o horizonte se afaste na mesma medida que se aproxima, sempre seja o objetivo, e garanta o constante movimento, o constante caminhar.

*Tom Zé* já havia anunciado, que sua indicação, não era assim tão direta. O participante mobiliza diversos conceitos para como diria a música escolhida pelo participante, nos confundir para nos esclarecer:

E ao estudar principalmente Theodor Adorno, eu trânsito, eu gosto muito de me aprofundar nas ramificações do pensamento dele né [...] E aí ele tem esse livro “Quase uma fantasia”, que é uma, é uma das coleções, uma parte da coletânea de escritos musicais dele, e esse, esse livro ele foi baseado numa obra do Beethoven [...] na primeira parte do livro ele vai, ele vai falar sobre a relação entre música e linguagem, então isso já me chama atenção [...] ele não afirma que música é uma linguagem, mais se assemelha né, aí ele tece algumas reflexões, algumas das quais eu gosto sempre de refletir por exemplo, que a música consciente ou não, né, conscientemente ou não, ela transmite certa racionalidade das coisas. Então geralmente a música nos fala o que é consonante, e o que é dissonante, o que é som e o que é ruído, o que é coerente e o que é incoerente, o que é diferente e o que é repetitivo [...], Sonata que é uma forma musical que conheço pouco assim mas, mas que a contagiante, é, ela costuma ter uma estrutura bem delimitada, ela era a forma principal ali do classicismo né, do Período Clássico, onde a clareza, a consciência, e a linearidade, eram características das músicas, só que Beethoven ele dá uma chacoalhada nisso, ele não quer deixar aqui que o formato interfira ou condicione, ou determine o conteúdo da sua obra, então ele começa a integrar nessa parte mais objetiva das técnicas musicais, as escalas né, os acordes, as tonalidades, ele passa a integrar mais um elemento subjetivo, para tensionar aquilo ali e pra, pra provocar variações que nos tirem da nossa zona de conforto. Então para que aquela composição musical de certa forma nos afete né, nos, nos, mexa com a nossa, a nossa essência, a nossa consciência por meio da variação dos tons, dos temas, apelos dramáticos, enfim, tem várias coisas, e essa relação do objetivo com o subjetivo, acho que me remete ao que a *Eduardo* falou anteriormente, que na formação docente a gente tem sempre prezar pela, pela formação via apropriação cultural dos conhecimentos que nos permitem fazer, tecer diagnósticos críticos sobre a realidade que a gente, que a gente quer intervir, tem esse elemento objetivo, mas na construção da identidade docente aquilo que nos toca influencia muito esse caminho [...] Adorno vai, ele por meio da vida dele ele vai falar que isso tudo tem a ver com a sensibilidade ética e estética do ser humano, tem a ver com a forma como a gente se relaciona as coisas no fim das contas, quem que a gente é como humanidade, como a gente se entende, o que nos move, para onde vamos, num último patamar tem a ver com, como a gente interage com o mundo e quão aberto a gente está para essa interação, o quão disposto a gente está na troca, nas interações, pra mudar de opinião, pra ouvir o outro, pra ouvir quem pensa diferente, e reconstruir a nossa própria consciência [...] e onde que eu chego na formação do professor né, que eu acho que é isso né, a gente muitas vezes por sermos seres culturais, enquanto a gente não se reconhece como produtor e reproduzidor dessa cultura que é contraditória, a gente não identifica em nós mesmos esses elementos que, que limitam o potencial do ser humano, seja em termos do conhecimento, seja em termos da nossa abertura para o mundo, e eu acho que grande parte pelo menos do ensino de ciências, como eu vejo é, é que a ciência nos ensine, nos possibilite essa apropriação cultural do conhecimento científico para lidar com o mundo, e também para refletir sobre o mundo e sobre nós mesmos. (TOM ZÉ, 2021)

Inicia sua explicação mostrando um livro de Adorno, referencial que vem aprofundando os estudos em decorrência de sua pesquisa de pós-doutorado, como já explicado ao grupo. O texto, quase uma fantasia, leva o mesmo nome de uma sonata de

Beethoven, também conhecida como sonata ao luar. Se como explicado pelo autor, Beethoven buscou profanar a estrutura das sonatas no período clássico, ele vê no brasileiro Tom Zé uma aproximação dessa tentativa de tencionar as limitações impostas pelas regras ou racionalidades musicais imperantes. O livro citado de Adorno, é o que dá suporte para *Tom Zé* tecer suas reflexões com o grupo. Pressupomos então que a música carregue consigo certa racionalidade das coisas, interferindo, se não objetivamente, subjetivamente em nossas noções de certo e errado, de ressonante e dissonante, operando em uma estrutura definida. Isso tudo se relaciona com a sensibilidade estética humana, que se desdobra, em um último nível, em como nós, enquanto seres humanos, nos relacionamos com o outro, e com nossa disponibilidade para reconstruir nossas próprias consciências.

*Tom Zé* faz essa viagem no decorrer da história, desde as mudanças estruturais na sonata de Beethoven até “Tô” de Tom Zé, para explicar que a formação demanda uma apropriação da cultura já existente, que permita a quem se forma, que teça diagnósticos críticos e capazes de gerar intervenções nessa realidade. Enquanto seres culturais, temos que nos atentar aquilo que nos toma subjetivamente, que influenciará na construção de nossa identidade, e na nossa potencialidade de produzir e reproduzir a cultura. Defende por fim, um ensino de ciências que possibilite a apropriação do conhecimento cultural, passa que possamos não só lidar com o mundo, mas refletir sobre o mundo e sobre nós mesmos.

#### 4.2.4.3 *O que podemos aprender?*

Me permito aqui, sem mais citar os trechos de nosso Grupo para (Com)versar, refletir sobre as razões e desdobramentos da quarta hora do Grupo para (Com)versar. O exercício de relacionar suas histórias de formação a uma obra de arte, ou representação artística, foi proposto aos participantes durante nosso primeiro encontro.

Prezamos então pela possibilidade de os participantes refletirem sobre a proposta e também sobre os conteúdos discutidos no primeiro encontro, por um período de mais de uma semana, para que a escolha não fosse apressada.

O exercício de relacionar uma obra artística a participação no grupo de pesquisa intencionou que os participantes mobilizassem aspectos subjetivos, objetivos e sociais e comunicassem ao Grupo, valorizando também pessoas, poemas e músicas que são caras a esses sujeitos, que para além de participantes dessa pesquisa, aqui resumidos em breves descrições e pequenos quadros com recortes de suas falas, são pessoas, com histórias de vidas completas.

Gagnebin (1994) fala sobre as relações entre o pensamento de Friedrich Creuzer e Benjamin no que diz respeito aos símbolos e as alegorias, que aqui relacionamos em alguma medida as escolhas de obras artísticas relacionadas pelos participantes as suas histórias de formação. Como explicado por Gagnebin (1994), essas figuras não remetem apenas ao gosto pessoal, mas a uma apreciação do valor do tempo e da história. Benjamin concorda com Goethe, que as obras de arte remetem a harmonia orgânica da natureza, resplandecendo pelo tempo de um relâmpago que iluminaria a noite escura (GAGNEBIN, 1994).

As obras por eles apontadas podem então, em alguma dimensão, representa-los de forma mais ampla, e trouxeram a pesquisadora, e aos leitores desse texto a possibilidade de imersão por meio de outras representações que não suas falas, em suas histórias e percepções.

Ao falar de Tom Zé, o participante aqui também chamado de *Tom Zé* se referiu em um momento a um vídeo do músico em um programa de TV, no qual ele fala que o funk carioca “Tô ficando atoladinha” é um desdobramento da bossa nova, sendo que o refrão da música seria um refrão, microtonal e polissemiótico.

Não vou me atrever a explicar aqui, como faz Tom Zé, o porquê dessa classificação. Faço uso desse exemplo apenas para estabelecer uma metáfora. Se como explicado pelo músico, desde o século IV o uso dos microtons na música foi desmotivado pela igreja católica, que criou a escala musical tal como conhecemos, talvez a pesquisa científica também esteja, como ele diz, “aprisionada” em uma escala de notas, nas quais desconsideramos os intervalos presentes entre dó e ré.

Os participantes já haviam respondido de que forma enxergavam a participação do grupo em suas formações, diversos elementos subjetivos já haviam sido acessados, mas talvez, esse exercício de relacionamento com a arte tenha sido uma forma de acessar os microtons, que sempre estiveram presentes, mas poderiam ter sido ignorados se essa pesquisa tivesse outra arquitetura. Nem mesmo esse comentário seria possível, visto que foi desencadeado pela reflexão de um dos participantes dessa pesquisa.

Aliás, já me encaminhando para a conclusão dessa dissertação, sinto que a construção desse texto carrega também, a autoria dos demais participantes da pesquisa, que me emprestaram suas impressões, para que fossem aqui dialogadas. O momento da pesquisa foi também um momento de formação para a pesquisadora, quase como que em uma reunião do grupo de pesquisa. É como diz *Bethânia*, aqui sou uma, mas sem me desprender do coletivo que me constrói e me envolve.

O desenvolver dessa pesquisa também não parece ser um fim. Ao me aproximar do horizonte, mencionado por *Eduardo*, ele se afasta. Percebo as contradições que carrego, me

pergunto por que caminhos as benesses dos grupos de pesquisa podem ser usufruídas por professores da educação básica, e por isso concluo esse texto, com as reticências de *Nilson*, sem buscar a completude. Não é um ciclo que se finda, e sim, uma espiral que se alonga.

### **4.3 Coleção Representativa**

A apresentação da pesquisa é inspirada nas constelações benjamianas, e após a exposição dos acontecimentos das reuniões do Grupo para (Com)versar, com trechos e comentários da pesquisadora, que teve um papel organizativo, no qual se expressou a identidade do que foi falado, propomos então um segundo momento analítico, provocativo, utilizando um sistema representativo construído através de obras de artes visuais, que busca representar a coleção do que buscamos aqui expressar, convidando o leitor ao desvio. A constelação, assim como a coleção, pode nos mostrar a relação entre o todo e as partes, a partir do momento em que damos sentido a partir da observação, por meio de uma construção estética e subjetiva (CORRÊA e SOUZA, 2016).

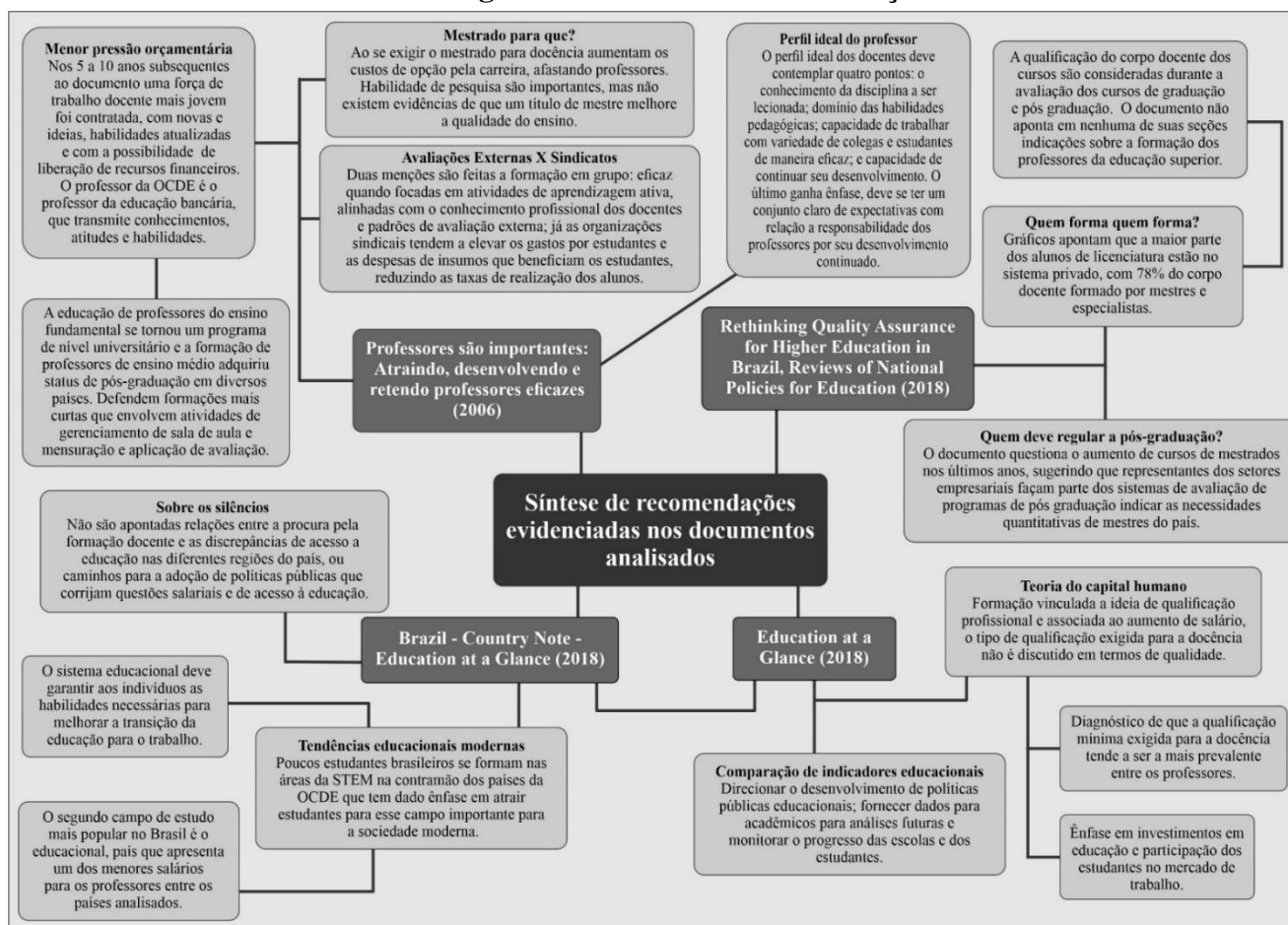
Buscamos então, após o primeiro momento analítico, montar uma coleção de obras de arte que expressem em alguma medida a totalidade revelada durante a realização dessa pesquisa, mesclando alguns conceitos dos referenciais teóricos adotados com aquilo que foi narrado pelos participantes e evidenciado em pontos luminosos. O primeiro momento analítico deu origem então a essa coleção de obras de arte, concordamos que “[...] uma coleção começa a existir quando ela suscita no colecionador uma questão. A origem da coleção está nesse ponto, na questão que lança o colecionador no movimento da busca do conhecimento (CORRÊA e SOUZA, 2016, p. 16).

Foram escolhidas quatro obras de arte, todas de autores latino-americanos, não para encerrar o trabalho e apresentar conclusões que finalizem o debate, mas para representar as impressões da pesquisadora participante sobre o assunto estudado, e sobre as conversas com os demais participantes. Além disso, uma imagem foi produzida pela autora, como uma síntese do que foi observado na análise dos documentos da OCDE. Essa imagem, por conter textos de síntese não vem acompanhada de palavras potentes ou pontos luminosos em sua descrição.

### 4.3.1 O que dizem os documentos

#### 4.3.1.1 Síntese de recomendações de documentos da OCDE (figura 1)

Figura 1 – Primeiro item de coleção



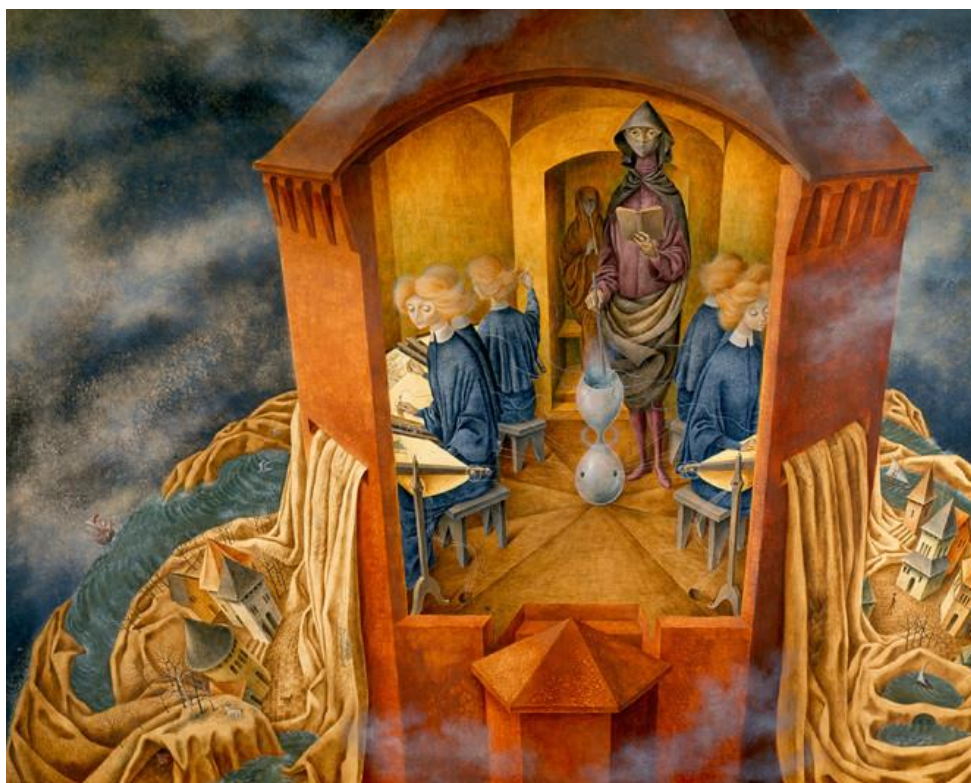
Fonte: Elaborado pela Autora

## 4.3.2 A Experiência em Grupo

### 4.3.2.1 Investida Neoliberal na Educação (figura 2)

4.3.2.1.1 “Teoria do Capital Humano” (OECD, 2007, 2017); 4.3.2.1.2 “Racionalização” (HABERMAS, 1980); 4.3.2.1.3 “Dissociação” (FREITAG, 1995); 4.3.2.1.4 “Ações Estratégicas” (HABERMAS, 1988).

**Figura 2 – Segundo item da coleção<sup>7</sup>**



Fonte: Disponível em: [www.turingmachine.org/remedios/picture11.html](http://www.turingmachine.org/remedios/picture11.html). Acesso em: 10 abr. 2021.

<sup>7</sup> “Bordando El Manto Terrestre” (1961); Remedios Varo; 1.23 x 1.00 m; óleo sobre masonite.

#### 4.3.2.2 Projeto de Formação Docente (figura 3)

4.3.2.2.1 “Engajamento Profissional” (BRASIL, 2019); 4.3.2.2.2 Sentimento de Solidão dos Professores; 4.3.2.2.3 Fragmentação da Categoria Docente; 4.3.2.2.4 “Esvaziamento da Experiência” (BENJAMIN, 1980).

**Figura 3 – Terceiro item da coleção<sup>8</sup>**



Fonte: Disponível em: [www.portinari.org.br/#/acervo/obra/427/detalhes](http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/427/detalhes). Acesso em: 12 abr. 2021

---

<sup>8</sup> “Homem Subindo em Escada de Corda” (1955); Candido Portinari; 26.3 X 14 cm; Desenho a nanquim bico-de-pena, a guache, a grafite, a sépia e a crayon colorido em papel.

#### 4.3.2.3 Um Cenário Possível (figura 4)

4.3.2.3.1 “Memória” (BENJAMIN, 1980); 4.3.2.3.2 “Ação Comunicativa” (HABERMAS, 1975); 4.3.2.3.3 “Nosso Norte é o Sul” (TORRES GARCÍA, 1944); 4.3.2.3.4 Valorização da Identidade Cultural.

**Figura 4 – Quarto item da coleção<sup>9</sup>**



Fonte: Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A9rica\\_Invertida](https://pt.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A9rica_Invertida). Acesso em: 15 abr. 2021

<sup>9</sup> “América Invertida” (1943); Joaquín Torres García; caneta e tinta.

#### 4.3.2.4 Formação em Grupo (figura 5)

4.3.2.4.1 Grupos de Pesquisa como Associações Livres (LOPES, CARVALHO; 2017); 4.3.2.4.2 Promoção de Intelectualidade Compartilhada; 4.3.2.4.3 Exercício da Escuta e da Produção de Sentido 4.3.2.4.4 "Comunidade de Experiência" (SANTOS, 2017).

**Figura 5 – Quarto item da coleção<sup>10</sup>**



Fonte: Disponível em: [www.casabrasileira.art.br/artista/156/carybe--/gravura/128/puxada-de-rede/](http://www.casabrasileira.art.br/artista/156/carybe--/gravura/128/puxada-de-rede/). Acesso em: 12 abr. 2021.

---

<sup>10</sup> “Puxada de Rede” (1989); Carybé; serigrafia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de nosso éter, olharemos para as Experiências narradas, nos permitindo em alguma medida expandir esses fragmentos de Memórias ao todo, que nesse caso, são os grupos de pesquisa que congregam professores em formação. As narrativas dos participantes relatam dinâmicas do coletivo, e suas Memórias e narrativas estão permeadas por diversos sujeitos.

As orientações e proposições que emanam da OCDE para a política de formação de professores no Brasil ressoam nas diretrizes curriculares de formação de professores no Brasil, como podemos observar ao analisar essas diretrizes, que tem, como traço comum com os documentos da OCDE, a responsabilização do professor por sua formação.

Essa característica do projeto de formação de professores expressa em documentos, aparentemente, é acompanhada de um arcabouço conceitual que modela também os currículos da educação básica e superior, observada na linguagem dos documentos, carregadas de termos próprios da Teoria do Capital Humano, e que em última instância, visa a manutenção do capitalismo e o utilitarismo das formações, por meio da apreensão de habilidades e competências por estudantes, que devem se bem classificar em avaliações de larga escala que atendem as demandas comparativas da OCDE.

Esse contexto no qual os professores se formam e trabalham no Brasil é denunciado na fala dos participantes, ainda que esse tema não tenha sido estimulado por meio das perguntas da pesquisadora participante. Os grupos de pesquisa parecem se organizar na contramão desse modelo, com tempos próprios, sendo espaços de entendimento e negociações, cooperativos e coletivos.

No que diz respeito a associação de participantes a grupo de pesquisa. Notamos que esses se associam aos grupos em momentos diversos de sua formação, sendo que enquanto alguns participantes que se associaram no primeiro ano da graduação a determinados grupos, outros se associaram já durante a pós-graduação, e um até mesmo iniciou um grupo de pesquisa com colegas de pesquisa. Esse fato demonstra que a participação, neste caso em grupos, não pode ser dissociada da história, seja essa história pessoal, seja a história geral no qual todos se inserem. *Tom Zé* por exemplo, relata que em meados dos anos 2000, a tradição de grupos de pesquisa tais como compreendidos no âmbito dessa pesquisa, com determinada organização, cadastro no CNPq por exemplo, não era amplamente difundida, o que não impedia, a organização de professores e professores em formação em espaços de ação e reflexão coletivos.

Alguns questionamentos foram despertados durante a escrita deste texto, e serão aqui iluminados, ainda que não respondidos. Neste caso por exemplo, me referindo estritamente a formação de professores, o papel dos currículos no estímulo a formas de organização. Poderiam os professores em formação serem beneficiados se, para além das disciplinas, fossem convidados a participar de grupos de pesquisa paralelamente a sua formação disciplinar e de estágio supervisionado? O que mudaria, e em que momento, para que iniciativas dessa natureza fossem ampliadas e difundidas nas universidades?

As nuances sistêmicas ressonam na fala dos participantes, bem como em suas participações nos grupos de pesquisa. Esses, muitas vezes se associaram aos grupos movidos por interesses de certificados e bolsas de estudo e pesquisa, ainda que demonstrando que as permanências nos grupos não se deram por essas razões. Eles demonstram que, em seus primeiros contatos com o grupo, foram marcados pelas leituras que realizaram em conjunto, pela capacidade de ampliar as noções de mundo e complementar sua formação. E nesse sentido, nos arriscamos afirmar que os grupos de pesquisa são espaços de livre associação. Esses participantes se associam a grupos, aparentemente, buscando se refugiar dos espaços sistêmicos, marcados pelas patologias da Modernidade e pelo esvaziamento da Experiência já demonstrados, neste texto, com o apoio dos referenciais teóricos.

A característica de acolhimento dos grupos parece nos remeter à configuração de Esfera Pública, na qual, no sentido habermasiano, nos faz vislumbrar o potencial emancipatório e a função esclarecedora da racionalidade. Isso nos parece ainda ser possível graças a um espaço onde todos podem fazer uso de Atos de Fala livre de coerções. Ainda que admitam que há alguma espécie de racionalidade instrumental, também pairando por esses grupos, onde prazos e burocracias a cumprir também os cercam e se tornam mecanismos de opressão e de oclusão da liberdade, as narrativas mostram um entendimento de que nem toda ação nos grupos de pesquisa são opressoras. Ou seja, nem todo tipo de razão é instrumento, predominantemente, de dominação e exploração; mesmo no mundo acadêmico em que as pesquisas muitas vezes se fazem na ótica da “racionalidade sistêmica”.

Esta questão do Acolhimento pode se relacionar intimamente com as características de um lugar orientado por um Agir mais próximo da razão comunicativa que de a razão instrumental. As narrativas dos participantes nos permitem pensar o Grupo como um lugar que faz uso de racionalidade, não com a finalidades teleológicas ou como veículo e vetor de dominação, mas como espaço de interações sociais orientadas ao e pelo Entendimento. Espaço esse capaz de produzir resultados de pesquisa e de formar professores de outras

formas, sob outras lógicas. E nesse sentido, os participantes narram aspectos de um agir alternativo à racionalidade instrumental.

Os participantes narraram que no mundo do trabalho, os professores percebem que não tem espaço para rememorarem Experiências de docência e formação, e o tempo próprio da lógica do capital opera e determina as relações, contrastando com o que narraram sobre os grupos de pesquisa. Os grupos acontecem no seu próprio tempo e com sua própria organização, dando espaço e vazão para que os participantes narrem e rememorem, elaborando aquilo que é vivido e construindo conjuntamente estratégias de enfrentamento. Cabe aqui um esclarecimento: todos os participantes desta pesquisa não tiveram a oportunidade de atuar na Educação Básica, apesar de conviverem com participantes do grupo que o fazem.

Essa aparente “coincidência” nos leva a pensar que os professores que tem a oportunidade de se formarem em contextos de participação dos grupos de pesquisa, muitas das vezes, não vão atuar na Educação Básica. É evidente na narrativa dos participantes, que os grupos de pesquisa congregam também professores da Educação Básica, mas esses, e sua maioria, se associam ao grupo já durante o exercício da profissão. Os docentes da Educação Básica com a oportunidade de se formarem em grupos de pesquisa, aparentemente, tendem a ser minoria no conjunto dos docentes em efetivo exercício. Os participantes que se associaram a grupos durante a formação inicial, como nos casos aqui relacionados, parecem reforçar uma tendência de dar continuidade à formação antes da prática profissional, cursando de forma subsequente à graduação, a pós-graduação. Esse fenômeno talvez se deva ao fato da socialização com pós-graduandos, dos exemplos de carreira dos orientadores e líderes de grupo, das condições de trabalho do professor da Educação Básica, ou por diversos outros fatores que não foram o foco desta investigação.

Apesar do disposto, acreditamos que as ações dos grupos de pesquisa se projetam nas escolas, por meio de projetos, ou da formação dos professores que deles fazem parte. O grupo de pesquisa se revela como um lugar de possível Experiência na formação desses professores, sendo que professores que concluem a formação inicial e seguem para a educação básica sem se associar a grupos de pesquisa ou a outros espaços de formação coletiva são de certa forma privados dessa Experiência e da criticidade proporcionadas pelo grupo de pesquisa.

De que maneira espaços de formação coletiva poderiam atingir também os professores da Educação Básica nas escolas? Iniciativas dessa natureza poderiam consolidar as Experiências dos professores que tiveram a oportunidade da formação inicial perpassada pela participação em grupos de pesquisa, ao mesmo tempo que envolvesse docentes que, em

efetivo exercício, não tiveram essas experiências na formação inicial? Grupos de pesquisa ou estudo que articulem Experiências de formação inicial e continuada, articulando universidade e escola, podem se levantar como espaços de resistência a políticas orientadas pela Teoria do Capital Humano (OCDE, 2007; 2017)?

Toda essa conversa foi inserida em um contexto de pandemia, que afetou não só os participantes, mas também, as dinâmicas de seus grupos de origem. Nenhum dos grupos de pesquisa relatados nas lembranças deixou de atuar durante o período pandêmico, ainda que tenham demorado, cada um no seu tempo próprio, para se reorganizar e buscar estratégias para que as atividades não fossem interrompidas. As reuniões remotas foram a base dessa reorganização, num movimento que também podemos observar nas disciplinas das universidades e nos eventos acadêmicos. Parece-nos que essa estratégia será incorporada mesmo após o período de pandemia, visto que benefícios foram observados pelos participantes, que também negociam as formas de atuação e as agendas formativas dos grupos de pesquisa. Participantes de lugares distantes puderam se associar, membros que já não moram ou trabalham nas áreas próximas às reuniões do grupo de pesquisa participaram novamente de suas ações, pesquisadores de outros lugares puderam participar de atividades de formação.

Os benefícios são claros, mas surge também, junto a esse movimento, a necessidade de reflexão sobre esse processo e de acolhimento dos participantes que estão passando um período emocionalmente difícil, pois todos fomos afetados em maior ou menor medida, pelos impactos emocionais, financeiros, de rotina, e mesmo de saúde, desse triste período histórico. Grupos de pesquisa em educação são ainda locais privilegiados para se pensar na educação remota emergencial, e nos possíveis alargamentos da educação a distância que podem ocorrer após a normalização dessa nova forma de organização da educação. Precisamos nos questionar, qual o projeto de sociedade ao qual nos dedicamos, e se nossas ações são apenas responsivas ao momento, ou pautadas em ideais de formação e emancipação democráticos.

E por falar em horizontes, nossos parceiros de conversa demonstraram que a não certeza do horizonte, o constante movimento, e a possibilidade de reinvenção são aquilo que os representam dentro dos grupos de pesquisa. Por meio das alegorias das obras de arte escolhidas para nossa conversa, diversos tópicos foram discutidos, e ficou claro o papel do coletivo na formação individual de cada sujeito. O afeto, pontuado em diversos momentos pelos participantes, é descrito por Givigi, Alcântara e Ralin (2018) como nuance essencial da colaboração em sentido pleno. Os autores descrevem que o coletivo se constitui por meio das singularidades, do acolhimento de diversidades, da busca pela alteridade.

Givigi, Alcântara e Ralin (2018), que analisam o trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisa em uma perspectiva habermasiana pautada no Agir Comunicativo, pontuam que os estudos em grupos de pesquisa devem promover a construção de conceitos, mas também a abertura de vontades e projetos coletivos e individuais, em um tempo no qual a corrente nos leva para o caminho inverso, aqui já discutido. Tanto em nosso Grupo para (Com)versar, como nos grupos de pesquisa dos quais os participantes fazem parte, notamos a postura de fala e interação entre sujeitos buscando entendimento na coordenação das ações. Notamos nas falas dos participantes, constantemente as relações entre os mundos objetivos, subjetivos e sociais, a autodeterminação em participar dos grupos, o acolhimento e a diversidade de pessoas que fazem parte dos grupos, e o impacto dessas ações no mundo social são observados em diversos dos fragmentos aqui apresentados.

A presença de interlocutores ativos que são capazes, por meio da busca do entendimento nesses espaços privilegiados, valoriza o diálogo e revê paradigmas, congregando os pressupostos do Agir Comunicativo. Givigi, Alcântara e Ralin (2018) dizem que o pesquisador se torna então um crítico-amigo, capaz de abandonar sua posição de observador e levar os outros a agirem com mais prudência e autoria para a transformação. Isso é visto claramente no relato de *Nilson*, que fala sobre como o grupo de pesquisa o fez repensar as críticas que muitas vezes tecia nas observações de aulas de outros professores. *Nilson* diz que a participação no grupo o possibilita pensar em porque as pessoas agem de determinadas formas, e também porque ele mesmo interpreta os eventos da forma que interpreta.

É possível concluir que olhar para o passado, com os olhos do presente, possibilitou a rememoração de Experiências em grupos de pesquisa, demonstrando a potência desses projetos de formação de professores. O Agir Comunicativo parece um caminho pelo qual os grupos de pesquisa trilham em alguma medida, visto que nesses espaços existe uma clara busca pelo entendimento, e as ações do grupo são negociadas por todos os seus participantes que, ao mesmo tempo que se formam em grupo, formam o grupo.

Grupos de pesquisa, em Educação com as características dos relatados pelos participantes, parecem prezar pelos processos, mais do que pelos resultados. Tais características podem estar relacionadas ao fato que, ainda que em certa medida também estão circunscritos em espaços sistêmicos, gozam de uma certa liberdade para atuar em seu próprio tempo o que, dentre outras coisas, torna possível, por exemplo, se prolongar por semanas a discussão de um texto, reconstruir itinerários formativos e privilegiar aspectos do Mundo da Vida de seus participantes. Os grupos rememorados não contabilizam resultados, não ranqueiam os participantes, não pontuam certificados e diplomas; ao contrário, constroem

projetos de forma colaborativa e solidária, comemoram defesas, apoiam em exames, não competem entre si, mas se ajudam, interferindo na realidade dos seus participantes e das comunidades ao seu entorno.

Pelo narrado pelos participantes, principalmente ao que diz respeito a sensações como “acolhimento”, as Experiências de formação docente em grupo têm potencial de valorizar uma racionalidade capaz de conter os avanços sistêmicos no Mundo da Vida dos participantes. As Experiência narradas no Grupo para (Com)versar demonstram que nesses grupos a razão, aparentemente, continua mantendo um potencial emancipatório. Em Habermas (2012a; 2012b) a emancipação é entendida como um processo que ocorre à medida que se pensa, se fala e se age, preferencialmente na coletividade, de forma racional; libertando-se não só da lógica tradicional e pré-estabelecida de conceber o mundo, como das formas de poder reificadas institucionalmente. A existência de espaços que fogem às amarras de diretrizes oficiais pode corroborar para processos emancipatórios.

Diversas são as Experiências de formação docente proporcionadas em grupos de pesquisa em educação narradas no Grupo para (Com)versar. Amadurecimento teórico e conceitual; construção de vínculos afetivos; desvelamento de estruturas sistêmicas que conduzem à formatação para um exercício da docência; processos de negociação para a organização do funcionamento dos grupos; pertencimento; acolhimento. Tendo em vista a dimensão sistêmica das diretrizes oficiais para a formação de professores no Brasil e suas relações com as políticas da OCDE, os grupos de pesquisa ainda que imersos nesse Sistema se mostram como capazes de resistir às constantes investidas no Mundo da Vida. Formação em grupo pode ser constituída como espaço de elaboração e acolhimento não só das questões acadêmicas dos participantes, mas de suas angústias frente ao mundo do trabalho e a processos de construção da identidade pessoal, valorizando o trabalho cooperativo e não competitivo. Assim o sendo, os participantes se ajudam em seus processos particulares, segundo um projeto de formação, e até mesmo de sociedade, coletivo e orientado por um ideário de emancipação.

Este trabalho, assim como a formação em grupo, é constituído de pessoas e de palavras. Como diria Larrosa (2002), as palavras e a linguagem não são uma coisa ou uma ferramenta, as palavras são o que somos, estamos tecidos em palavras, nossos modos de viver, se dão nas palavras e como palavras. E aqui finalizamos, mas defendendo que “As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (LARROSA, 2002, p. 21).

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia de. **Experiência formadora em educação a distância: diálogo com professoras tutoras do pró-licenciatura em educação física da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- APPLE, Michael. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106.
- ARANTES, Paulo Eduardo. Vida e obra. In: CIVITA, Victor (ed.). **Textos escolhidos de Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 6 - 23. (Os Pensadores)
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020.
- ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia–Espírito Santo**. 2014. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- AVELAR, Bruna Carvalho Moura. **A mercantilização do ensino superior: análise crítica do discurso das missões institucionais de universidades federais brasileiras**. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, 2017.
- BASTOS, Remo Moreira Brito. **No profit left behind: os efeitos da economia política global sobre a educação básica pública**. 2017. 326 f. Teses (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- BASTOS, Robson dos Santos. As recomendações da OCDE para a formação do professor no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6, 19., 2015, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFCE, 2015. p. 1-15.
- BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, Buenos Aires, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: CIVITA, Victor (ed.). **Textos escolhidos de Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 56 - 74. (Os pensadores)

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. *In*: CIVITA, Victor (ed.). **Textos escolhidos de Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 29 - 56. (Os pensadores)

BERTOLIN, Julio César Godoy. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização: período de 1994-2003**. 2007. 282 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos *et al.* Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 2411-2421, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 09, 08 de maio de 2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: Diário Oficial da União, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, p. 13, 25 de jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**, aprovado em 7 de novembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-rcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-rcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 01 maio 2019.

BRAZ, Glicínia Raquel Feitoza. **Experiência**: noção potente para pensar formação de professores. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

CAMARGO, Sílvio. Os primeiros anos da "Escola de Frankfurt" no Brasil. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 91, p. 105-133, abr. 2014.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **O desafio do agir comunicativo na formação de professores da área de ciências**: um estudo das interações virtuais de um grupo de pesquisa. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

CARNIO, Michel Pisa. **A experiência formativa de professores no trabalho com uma questão sociocientífica**: potencialidades e obstáculos em um pequeno grupo de pesquisa. 2017. 314 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

CARVALHO, Medianeira da Silva. **A produção discursiva da Revista Gestão Escolar sobre a gestão da escola**: um “manual” para a equipe de gestão e o alinhamento às orientações de agências internacionais. 2018. 256 f. Dissertação – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 105-132.

CORRÊA, Carolina Salomão; SOUZA, Solange Jobim e. Walter Benjamin e o problema do texto na escrita acadêmica. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 2-25, jan. 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014

FRANÇA, Cyntia Simioni. Formação de professores entretecida por práticas de rememorações benjaminianas. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 699-715, maio 2019.

FREITAG, Barbara. Habermas e a teoria da modernidade. **Cadernos CRH**, Salvador, n. 22, 1995, p. 138-163.

GALVÃO, Cecília; REIS, Pedro; FREIRE, Sofia. A discussão de controvérsias científicas na formação de professores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 3, p. 505–522, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1994.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Willian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de; RALIN, Vera Lúcia de Oliveira. Ação comunicativa em Habermas e pesquisa-ação: diálogos para formação na universidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 358-375, dez. 2018.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Desafios e dilemas dos grandes países periféricos: Brasil e Índia. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 41, n. 1, p. 109-132, jun. 1998.

HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e Interesse. *In*: CIVITA, Victor (ed.). **Textos escolhidos de Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 301-312. (Os Pensadores)

HABERMAS, Jürgen. Técnica e Ciência Enquanto Ideologia. *In*: CIVITA, Victor (ed.). **Textos escolhidos de Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 313-343. (Os Pensadores).

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. V. 2

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves *et al.* As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, set. 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LOPES, Nataly Carvalho. **A constituição de associações livres e o trabalho com questões sociocientíficas na formação de professores**. 2013. 389 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

LOPES, Nataly Carvalho; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de. Formação inicial e continuada de professores: das licenciaturas à constituição de pequenos grupos de pesquisas como associações livres. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-24, set. 2017.

LUBENOW, Jorge Adriano. A despolitização da esfera pública em Jürgen Habermas sob a perspectiva sócio-política. **Problemata**, João Pessoa, v. 3, n.1, p. 54-95, jun. 2012.

MOGENDORFF, Janine Regina. A Escola de Frankfurt e seu legado. **Verso e Reverso**, São Leopoldo, v. 26, n. 63, p. 152-159, nov. 2012.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2007.

MUELLER, Rafael Rodrigo. **Trabalho, produção da existência e do conhecimento: o fetichismo da interdisciplinaridade**. 2006. 115 f. Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, Dez. 2011.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira da. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **Religare: Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões da UFPB**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p.593-614, dez. 2019.

OCDE. **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

OECD. Brazil - Country Note. **Education at a Glance 2018: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris. 2018.

OECD. **Education at a Glance 2018: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris. 2018.

OECD. **Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil, Reviews of National Policies for Education**, OECD Publishing, Paris. 2018.

OLIVEIRA, Adriana Marques de. **A formação continuada no Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio**: busca de ressignificação por meio do agir dialógico-

comunicativo. 2016. 252 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

OLIVEIRA, José Rogério de. **A política de valor e des-valor do trabalho docente nos documentos da OCDE**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília.

ORQUIZA DE CARVALHO, L. M. **A educação de professores como formação cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola**. 2005. 263 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira. 2005.

PACHECO, José Augusto. Para uma teoria curricular de mercado. *In*: PACHECO, J. A.; ROLDÃO, M. C.; ESTRELA, M. T. (Org.). **Estudos de currículo**. Porto: Porto Editora, 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. O Conceito de Tecnologia. v.1, Rio de Janeiro, Contraponto, 2005. Resenha de: BANDEIRA, Alexandre Elesbão. O conceito de tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira Pinto. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 15, n. 1, p. 111-114, abr. 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-131.

RATCLIFFE, Mary; GRACE, Marcus. **Science education for citizenship: teaching socio-scientific issues**. Philadelphia: Open University Press, 2003.

ROBOTTOM, Ian. Socio-Scientific issues in education: innovative practices and contending epistemologies. **Research in Science Education**, Dordrecht, v. 42, n. 1, p. 95–107, set. 2011.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello; CORRÊA, Bianca Rodrigues; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. **Narrativas e Mônadas: Potencialidades Para Uma Outra Compreensão de Currículo**, v. 11, n. 1, p. 198-217, jun. 2011.

RUZ, Juan. Teoria crítica e educação. **Perspectiva**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 9-50, 1984.

SANTOS, Paulo Gabriel Franco dos. **As questões sociocientíficas na formação de professores: o pequeno grupo de pesquisa como comunidade de experiência**. 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Filipe Carreira da. Habermas e a esfera pública: reconstruindo a história de uma ideia. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, v. 35, n. 1, p.117-138, jan. 2001.

SILVA, João Ricardo Neves da; CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de. Contribuições das concepções de Jürgen Habermas para a construção de um dispositivo de análise das interações linguísticas voltado à pesquisa em ensino de ciências. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 239-258, 2017.

SILVA, Nadja Maria Vieira; SANTOS, Carine Valéria Mendes; RHODES, Carine de Almeida Arruda. Do vídeo para o texto escrito: implicações para a análise da interação. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 1-10, jul. 2015.

STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy. **A participação do setor empresarial na política educacional brasileira e a discussão da qualidade na educação**. 2019. 237 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

TORRES GARCÍA, Joaquín. **Universalismo constructivo**. Buenos Aires: Editorial Poseidón, 1944.