



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MARLENE DE ALENCAR DUTRA**

**SABER DIALÓGICO E RACIONALIDADE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA  
EM UMA FORMAÇÃO DOCENTE EM REDE: IMPLICAÇÕES NO  
ENSINO-APRENDIZAGEM MULTIRREFERENCIAL**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2021**

MARLENE DE ALENCAR DUTRA

SABER DIALÓGICO E RACIONALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA  
FORMAÇÃO DOCENTE EM REDE: IMPLICAÇÕES NO ENSINO E NA  
APRENDIZAGEM MULTIRREFERENCIAL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien

FORTALEZA - CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Dutra, Marlene de Alencar.

Saber dialógico e racionalidade da práxis pedagógica em uma formação docente em rede: implicações no ensino e na aprendizagem multirreferencial [recurso eletrônico] / Marlene de Alencar Dutra. - 2021.

255 f. : il.

Tese (DOUTORADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Programa de Pós-graduação Em Educação - Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Pós-Dr. Jacques Therrien.

1. Saber dialógico. 2. Racionalidade da práxis pedagógica. 3. Multirreferencialidade. 4. Formação docente em Rede. 5. Bricolagem científica. . I. Título.

MARLENE DE ALENCAR DUTRA

SABER DIALÓGICO E RACIONALIDADE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA EM UMA  
FORMAÇÃO DOCENTE EM REDE: IMPLICAÇÕES NO ENSINO E NA  
APRENDIZAGEM MULTIRREFERENCIAL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien

Aprovada em: 25 de maio de 2021.

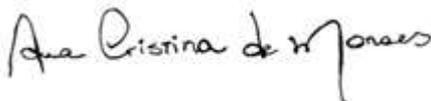
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Jacques Therrien (Presidente)  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



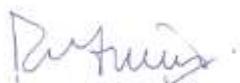
Prof. Dra. Doutora Bernadete de Souza Porto  
Universidade Federal do Ceará - UFC



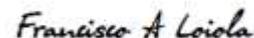
Profa. Dra. Ana Cristina de Moraes  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Profa. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves  
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof. Dr. Raimundo Claudio Silvia Xavier  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Prof. Dr. Francisco Antonio Loiola  
Universidade de Montreal – Quebec/ Canadá

Às minhas filhas, Nina Dutra Cunha e Sara Dutra Cunha, que sejam pessoas do bem, amorosas diante das lutas da vida e dispostas às experiências.

## AGRADECIMENTOS

Celebrar a Vida é meu primeiro impulso de gratidão. A partir dela todos os acontecimentos, experiências e pessoas com quem cruzei transpassaram o meu Ser Mais. Para não descontentar nem Deus, Santos, Entidades ou Encantados agradeço ao dom da minha própria vida e de todo o Universo que conspira para um mundo mais humanizado.

Às minhas mães, Zefa Pernambucana e Jocinha da Bahia (*in memorian*), mulheres que desde a meninice me ensinaram as contradições, das relações turbulentas entre mães e filhas e dos conflitos sociais, contudo pelo exemplo e dignidade me fizeram assumir o poder da minha vida.

Ao meu pai, Grevilson Dutra, que no inesperado da doença, demonstrou força e coragem para lutar pela vida e me demonstrar o seu amor que por tanto tempo ficou guardado.

Aos meus irmãos Auristela, Grinalson e Carlos Cândido pelas frustrações vivenciadas e superadas e pelo sucesso que iremos alcançar sempre juntos.

À família CiríacoCunha, que torce, acolhe e incentiva minhas lutas e conquistas.

À todas e todos que interagiram no “Linkando Narrativas e Reflexividade sobre a Docência em Processo Autoformativo”, os quais me encantaram na Tertúlia dialógica.

Ao meu Mestre, Professor Jacques Therrien pela generosidade intelectual e espírito aventureiro sempre disposto a novas trilhas intelectuais.

À professora Silvia Nóbrega-Therrien por compartilhar seu conhecimento e o tempo que roubávamos do seu companheiro de vida.

À professora Bernadete Porto, que em um café no Endipe/Bahia encantou meu olhar e em terras cearenses contribui com esta escrita.

À professora Lis de Maria, pela parceria, cumplicidade e desejo vivo de novos voos aprendentes.

À professora Cristina Moraes, pela delicadeza e voracidade ante pedagógica em olhar para uma formação em Rede mais ampla.

Ao professor Claudio Xavier, pelos encontros irmanados nesta vida e disponibilidade em contribuir com itinerâncias acadêmicas e alinhavos existenciais.

À professora Lynn Alves, aquela que esteve sempre presente nos momentos mais importantes de minha vida acadêmica e delicadamente aceitou participar e contribuir com este trabalho que se materializa.

Ao professor Loiola, que em partilha cúmplice com meu Mestre, disponibilizou-se ao encontro dialógico no momento de ampliação dos horizontes desta pesquisa.

À equipe multidisciplinar que foi se constituindo na solidariedade do trabalho docente permitindo a criação e implantação de um *design* educacional dinâmico e interativo: Ao professor Igor, professor Marcos e professora Racquel minha gratidão.

Ao professor Leno, que com cuidado e disposição para a colaboração, ouviu meu espírito inquieto e de forma paciente foi conduzindo as possibilidades do uso do *software* Nvivo.

À UECE, que me acolheu e que deu continuidade a minha resistência no ensino, público, gratuito e socialmente referenciadas.

Às minhas queridas Jonelma e Rosângela que representam porto seguro no PPGE/UECE, sempre disponíveis para as questões burocráticas da secretaria, mas também para as escutas sensíveis de nossas queixas, desesperos e conquistas.

As Mosqueteiras, Ana Claudia e Lourdes que nos momentos de angústia abrem sempre espaço para uma boa conversa e delas geramos bons frutos.

As Companheiras Maravilhosas, Laura, Kaline, Rejane e Isabela que em conflitos, risos e trocas não deixam as intemperes da vida nos imobilizar.

As Borboletas, Edith, Samara e Jô. Sem vocês esta aventura pensante não teria o mesmo sentido. Os movimentos criativos, heurísticos e autorizantes foram dando dinâmica as nossas asas e fizeram pulsar vida em nossas pesquisas.

Minha eterna gratidão à Vida, por todas as pessoas aqui citadas e tantas outras que estão agregadas a força destas palavras e do *escrever* esta Tese.

Meu agradecimento especial: à Matheus Cunha, meu companheiro de vida, que comigo compartilha as contradições, conflitos e amorosidades de quem se dispõe a seguir junto. Sou grata não pela paciência (porque ele não tem), mas pela tolerância nos momentos difíceis que uma etnopesquisa-formação implicada exige.

“O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibra para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro”

(Paulo Freire)

## RESUMO

Compreender como o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica se interrelacionam enquanto possibilidade para o ensino-aprendizagem multirreferencial em contexto de formação docente em Rede constituiu o objetivo central desta tese. A postura científica da pesquisadora *bricoleur*, constituída no processo, teve como aporte teórico-metodológico a etnopesquisa-formação, concebida como política de investigação e de formação, transgressora ao método, não percebido como linear, fechado, mas dialógico, em um exercício do paradigma da complexidade e da perspectiva multirreferencial de uma pesquisa qualitativa crítica. O contexto para a geração dos dados (discursos dos sujeitos responsivos) tornou-se possível a partir de um curso de extensão: “Linkando narrativas e reflexividade docente em processos autoformativos”. Nele, interagiram 16 professores desejosos em vivenciar um processo autoformativo docente em Rede. As diferentes mídias digitais interativas ativadas (ambiente virtual de ensino e aprendizagem e redes sociais) foram dispositivos e instrumentos para o trânsito e registro das narrativas e dos discursos dos sujeitos responsivos. Assim, a Análise Dialógica do Discurso buscou, por meio de processos naturalísticos e com o uso de *softwares* (*Nvivo* e *Gephi*), elementos indiciários para a defesa da tese. A interação entre o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica nas relações dialógicas e dialéticas entre os interagentes de uma formação docente em Rede favorece o ensino-aprendizagem multirreferencial, de modo a potencializar a reflexividade crítica, a autonomia e a autoria docente. Nas contradições, nas totalidades e nos movimentos dinâmicos de uma formação em Rede, o saber dialógico, como discurso vivo constituído na experiência com o outro nos seus dizeres e fazeres, interrelaciona-se com as diferentes racionalidades da práxis pedagógica, permitindo o fluxo de processos de ensino-aprendizagem multirreferenciais. Compreender essas interrelações implicou a descentralização do papel do professor e trouxe o “fator mediador” como dinâmica interativa de autorias e de alteridades da qual fazem parte todas as professoras e todos os professores envolvidos em uma formação docente em Rede. A concepção investigativa fundou-se na disponibilidade à dialogicidade e na alteridade promovidas nas relações dialógicas e dialéticas do agir comunicativo e no reconhecimento respeitoso das aprendizagens

multirreferenciais abertas e plurais que promovem transformações e um *vir-a-ser* na prática cotidiana dos sujeitos envolvidos diante da autonomia e da reflexividade crítica.

**Palavras-chave:** Saber dialógico. Racionalidade da práxis pedagógica. Multirreferencialidade. Formação docente em Rede. Bricolagem científica.

## ABSTRACT

Understanding how the dialogical knowledge and the rationality of pedagogical praxis are interrelated as a possibility for multi-referential teaching and learning in the context of teacher training in Network was the central objective of this thesis. The scientific posture of the *bricoleur* researcher, constituted in the process, had as its theoretical-methodological support the ethno-research-education, conceived as a research and education policy, transgressing the method, not perceived as linear, closed, but dialogical, in an exercise of the paradigm of the complexity and the multi-referential perspective of a qualitative critical research. The context for the data generation (speeches of the responsive subjects) became possible from an extension course: "Linking narratives and teaching reflexivity in self-educational processes". In the course, 16 teachers willing to experience a self-educational teaching process interacted in Network. The different activated interactive digital media (virtual teaching and learning environment and social networks) were devices and instruments for the transit and recording of the narratives and speeches of the responsive subjects. Thus, the Dialogic Discourse Analysis sought, through naturalistic processes or with the use of software (Nvivo and Gephi), indicative elements for the defense of the thesis. The interaction between dialogical knowledge and the rationality of the pedagogical praxis in dialogical and dialectic relations between the interactants of a teacher training in Network favors multi-referential teaching and learning, in order to enhance critical reflexivity, autonomy and teaching authorship. In the contradictions, totalities and dynamic movements of education in Network, the dialogical knowledge, as a living discourse constituted in the experience with the other in its sayings and doings, interrelates with the different rationalities of the pedagogical praxis, allowing the flow of processes of multi-referential teaching and learning. Understanding these interrelationships implied the decentralization of the teacher's role and brought the "mediating factor" as an interactive dynamic of authorship and otherness, of which all teachers involved in a teacher training in Network are part. The investigative conception was based on the availability to dialogicity and the otherness promoted in the dialogic and dialectical relations of communicative action and in the respectful recognition of open and plural multi-referential learning that promote transformations

and a *becoming* in the daily practice of the subjects involved in the face of autonomy and critical reflexivity.

**Keywords:** Dialogical knowledge. Rationality of pedagogical praxis. Multi-referentiality. Teacher training in Network. Scientific bricolage.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Categorias temáticas mapeadas no Estado da Questão	34
Figura 2 –	Categorias e descritores.....	35
Figura 3 –	Marco temporal das publicações BDTD.....	44
Figura 4 –	Fluxo de levantamento de dados – Periódicos CAPES.....	48
Figura 5 –	Nuvem palavras - Formação docente em Rede e Saber dialógico.....	55
Figura 6 –	Nuvem palavras – Racionalidade da práxis pedagógica.....	57
Figura 7 –	Nuvem palavras – Ensino-aprendizagem multirreferencial.....	58
Figura 8 –	Aportes teóricos-metodológicos.....	73
Figura 9 –	Bricolagem científica metodológica. ....	79
Figura 10 –	Locus de pesquisa - Formação docente em Rede.....	86
Figura 11 –	Experiência docente – Chão da sala de aula.....	89
Figura 12 –	<i>Design</i> educacional.....	93
Figura 13 –	Logo - Linkando narrativas e reflexividades docentes....	94
Figura 14 –	Registro do tricotar.....	100
Figura 15 –	Primeiro esboço do Linkando.....	106
Figura 16 –	Tapeçaria do <i>design</i> educacional.....	107
Figura 17 –	Visão da página inicial.....	108
Figura 18 –	Áreas linkadas ao bordado.....	109
Figura 19 –	Detalhamento da página principal do AVEA.....	111
Figura 20 –	Enredando vida e formação.....	114
Figura 21 –	Organização do Enredando.....	115
Figura 22 –	Vídeos histórias de vida e trajetórias profissional.....	116
Figura 23 –	Entrelaçando sentidos da autoformação.....	119
Figura 24 –	Organização da etapa Entrelaçando.....	120
Figura 25 –	Tecendo diálogos autoformativos.....	124
Figura 26 –	Organização da etapa Tecendo.....	125
Figura 27 –	Teoria e prática – Dicotomia, discrepâncias.....	125
Figura 28 –	Reencantando a Educação – Desafiando o desencanto	126

<b>Figura 29 – Arrematando a vivência autoformativa.....</b>	<b>127</b>
<b>Figura 30 – Organização da etapa Arrematando.....</b>	<b>128</b>
<b>Figura 31 – Proposta de carta reflexiva.....</b>	<b>129</b>
<b>Figura 32 – Atividade Opcional – Autoavaliação.....</b>	<b>129</b>
<b>Figura 33– Categorias empíricas nas narrativas discursivas.....</b>	<b>138</b>
<b>Figura 34 – Codificação de Enunciado no <i>Nvivo</i>.....</b>	<b>140</b>
<b>Figura 35 – Nós na análise de dados.....</b>	<b>142</b>
<b>Figura 36 – Representação das conexões.....</b>	<b>156</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>TEMPO DO PREPARO: TEMPEROS DA VIDA E DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>ALIMENTANDO A ALMA E O ESPÍRITO: O ESTADO DA QUESTÃO...</b>	<b>31</b>
<b>2.1</b>	<b>A despensa: provisões e produções científicas.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2</b>	<b>Abrindo a tampa da panela I – BDTD .....</b>	<b>36</b>
<b>2.3</b>	<b>Abrindo a tampa da panela II – Periódicos CAPES.....</b>	<b>46</b>
<b>2.4</b>	<b>Preparando o banquete dialógico – Categorias de investigação .....</b>	<b>52</b>
<b>3</b>	<b>SABERES E SABORES: FUNDAMENTANDO AUTORIAS .....</b>	<b>60</b>
<b>4</b>	<b>ETNOPESQUISA-FORMAÇÃO: COM AÇUCAR E AFETO .....</b>	<b>69</b>
<b>4.1</b>	<b>A bricolagem científica: um rigor outro para não se queimar.....</b>	<b>74</b>
<b>4.2</b>	<b>Implicações dos acontecimentos na pesquisa.....</b>	<b>77</b>
<b>5</b>	<b>COZER E COSER UMA FORMAÇÃO DOCENTE EM REDE.....</b>	<b>97</b>
<b>5.1</b>	<b>A tessitura da rede: um processo autoformativo.....</b>	<b>98</b>
<b>5.2</b>	<b>Dinâmica dos bordados: articulando etapas e intencionalidades ....</b>	<b>105</b>
<b>5.3</b>	<b>O sentipensar a trama: uma construção coletiva.....</b>	<b>112</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Enredando Vida e Formação .....</b>	<b>113</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Entrelaçando Sentidos da Autoformação .....</b>	<b>118</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Tecendo Diálogos Autoformativos.....</b>	<b>123</b>
<b>5.3.4</b>	<b>Arrematando a Vivência Autoformativa.....</b>	<b>126</b>
<b>6</b>	<b>TERTÚLIA DIALÓGICA EM REDE: CONCEPÇÕES DISCURSIVAS .....</b>	<b>131</b>
<b>6.1</b>	<b>As conexões nas tramas autoformativas .....</b>	<b>146</b>
<b>6.2</b>	<b>Entrelaçando e tecendo a trama.....</b>	<b>151</b>
<b>6.3</b>	<b>Arrematando os fios.....</b>	<b>160</b>
<b>7</b>	<b>TRANSBORDAR SENTIDOS: (IN)CONCLUSÕES NECESSÁRIAS .....</b>	<b>175</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>181</b>

<b>APÊNDICE A - TRATAMENTO ANALÍTICO TESES E DISSERTAÇÃO - BDTD .....</b>	<b>199</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO IMAGEM E VOZ .....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE D – CARTA CONVITE .....</b>	<b>206</b>
<b>ANEXO A – PROGRAMA DISCIPLINA BRICOLAGEM CIENTÍFICA ...</b>	<b>208</b>
<b>ANEXO B – PROGRAMA DISCIPLINA ESCRITA ACADEMICA .....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXO C – MATERIAL DE DIVULGAÇÃO .....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXO D – CARTA REFLEXIVA .....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXO E – RESUMO CLASSIFICAÇÃO DE CASO .....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXO F – RELATÓRIO RESUMO POR CÓDIGO.....</b>	<b>222</b>

## 1 TEMPO DO PREPARO: TEMPEROS DA VIDA E DA PESQUISA

“O *bricoleur* faz parte do élan vital necessário à itinerância e à errância heurísticas que busca encontrar o acontecimento para vivê-lo (in)tensamente.”  
(Roberto Sidnei Macedo)

(In)Tensamente é o movimento constante da constituição da postura desta professora-pesquisadora<sup>1</sup> que – em processo de autoformação<sup>2</sup> – tem sido afetada pelos acontecimentos da vida cotidiana e acadêmica, retirando das experiências fecundas os caminhos heurísticos, metodológicos, científicos e epistemológicos para reconhecer o ser e o saber na práxis transformadora.

A autoformação (PINEAU, 1983, 1987, 2004) é assumida neste trabalho de tese como processo de formação partilhado com o Outro, a qual mediada pelos processos cognitivos do Eu em encontro com o Outro, favorece a alteração de si: a alteridade. A partir desta abordagem, a autoformação docente é compreendida como as transações de sentido com os Outros (heteroformação) e os elementos acontecimentais da vida (ecoformação), criando um ambiente dialético de tensões multirreferenciadas em perspectiva de autonomização educativa e formativa, as quais podem promover a emancipação da pessoa do professor por meio de uma autonomia reflexiva e da reflexão sobre a autonomia. (JOSSO, 2004; PINEAU, 2004, 2005).

“A palavra ‘vida’ é uma palavra mágica. Qualquer outro princípio empalidece quando é possível invocar um princípio vital” (BACHELARD, 1996, p.154). Este é o campo fértil ao pesquisador *bricoleur*: a vida, o fazer a vida, viver a pesquisa, emergir as vidas que transpassam o olhar da pesquisadora com as contradições, dificuldades, descobertas e tensões cotidianas.

---

<sup>1</sup> Compreendendo e assumindo a postura de autoria a partir dos estudos em Ardoino (1998,2012), Macedo (2002,2010) e Demo (2015) é que a escrita desta tese se dará na primeira pessoa do singular (EU) e em alguns momentos na terceira pessoa do plural (Nós), diante do reconhecimento da coautoria com os autores estudados e os colaboradores da pesquisa. Ao longo do texto irei explicitar um pouco mais este posicionamento.

<sup>2</sup> O conceito de Autoformação não será desenvolvido nesta tese enquanto categoria de pesquisa, entretanto, será assumida pela professora-pesquisadora em seu processo de formação docente e desenvolvimento profissional. Destaco ainda que este não se aproxima ou se identifica com uma proposta de autodidatismo, centrados no sujeito de maneira isolada.

Nesse movimento de autoformação, ao longo da minha existência e nas implicações e alterações favorecidas com os encontros e desencontros, busco esta autonomização emancipadora. Farei – nesta introdução – um breve recorte da minha história de vida para situar aspectos constitutivos da formação docente e desenvolvimento profissional do meu SER, sujeito histórico e professora-pesquisadora em permanente constituição, destacando os aspectos que foram emergindo ao longo do processo de doutoramento.

Onde você nasceu? “Na cama de vó”. Esta é minha naturalidade. Até hoje quando alguém me faz esta pergunta, seja em repartições públicas seja para preencher cadastros *on-line*; ainda, em conversas informais, esta é a resposta que me vem à mente. Nascer na cama de vó trouxe a força e o aconchego de uma pernambucana que cuidou de mim, mimou, castigou e colaborou com a minha educação de “Menina de Vó”, pois foi com ela que primeiro reconheci o amor maternal, uma vez que minha mãe não tinha maturidade para esta experiência que dela usurpava a mocidade e impunha a realidade de construir uma família.

Assim – neta de pernambucana, filha de uma baiana e um carioca – ainda pequena, fui entendendo as diversidades regionais deste imenso país, em uma cidadezinha do interior baiano, que meus olhos de criança definiam como o mundo. Santa Bárbara (Bahia) não só dava nome ao meu mundo, mas era padroeira; para ela, todas as honras e homenagens. Oyá, lansã!!! Mulher guerreira e forte que, com seu tabuleiro, criou seus filhos vendendo quitutes no mercado.

Rodeada pela força e determinação de duas mulheres, da “cama de vó”, fui viver minha meninice nas cozinhas de “minhas mães”: os bolos cheirosos, os doces de ambrosia, pastéis, bananas real, requeijão de corte, goiabada cascão, doce de leite... eram diariamente preparados para abastecer o “Bar e Restaurante Recife”, no qual minha vó criou seis filhos. Foi também neste “bar de beira de estrada” que minha vó separou uma área e deu para “mainha” e “painho” constituírem nossa família com dignidade, sem depender dela.

Como não entender tudo aquilo como um mundo: a rua onde eu morava tinha o nome do meu avô, mas não era só por homenagem, mas por direito, diziam muitos, pois ele foi dono de pelo menos três dos quarteirões que minha vista enxergava. O “bar de beira de estrada” atendia diariamente a mais de 20 ônibus intermunicipais e interestadual, pois estava sendo reformada e ampliada a BR 116

que passava bem na nossa porta. Eram servidos, lanches, café, almoço e jantar, tudo em abundância; sempre houve fartura e movimentação intensa na cozinha.

Lá na cozinha, eu sempre estava apreciando panelas imensas, caldeirões, prateleiras cheias de alumínios que brilhavam mais que espelho. Catar feijão era uma das minhas tarefas. Confesso que no primeiro quilo até que era bom, mas quando eu achava que ia terminar lá chegava mais outro, outro, até os cinco quilos, os quais não eram colocados de vez para a tarefa não ser rejeitada de imediato. Mas, a melhor parte era o agrado. Com estes pequenos serviços, ganhávamos (os primos) pedaços de carne, verduras e temperos para preparar nosso próprio cozido. Aí, o quintal se transformava em festa, pois era no fogão a lenha no fundo da casa que fazíamos nossas primeiras receitas. Não lembro se comíamos, mas guardo a alma alimentada por estas aventuras.

Foi-se o tempo a passar, e – entre temperos, cheiros, sabores, doces, amores e desamores – acompanhava as estações do ano e as colheitas de época que garantiam anualmente suculentas iguarias, as quais rendiam não só lucros para a complementação do orçamento, mas também alegrias e aventuras para toda “primalhada” (éramos todos primos, vizinhos de rua, casa grudadinha e brincadeira cotidiana).

Teve o tempo do doce de umbu, isto implicava a colheita nos umbuzais – hoje em extinção – sacas eram cheias e levadas para serem lavadas, trabalho da criançada. Depois a massa era cozida, misturada ao açúcar na medida de dois *pra* um: agora sim, o tacho estava pronto para ir ao fogo. No fogo, acontecia a magia: misto de ansiedade e medo despertados pelos sentidos do cheiro doce perfumando a casa, envolvido na expectativa para raspar a panela e sentir aquele azedinho a invadir as papilas e acertar em cheio meu cérebro.

Tivemos o tempo do doce de umbu de corte (transparente e verdinho), do doce de caju (com calda grossa e polpa durinha), do queijo de coalho feito em casa, quando da fartura do leite, dos bolos de puba, aipim e das pamonhas (nos festejos juninos), das linguiças suíças produzidas com a carne dos porcos criados no quintal, dos geladinhos de fruta da estação, dos licores... e aqui a memória se fixa nos licores e escapa a lista que tento compor, mas como sei que poderei retornar a estas recordações-referências (JOSSO, 2004), vou me embebecer com as lembranças do licor.

Nos primeiros anos, achava estranho que lá em casa estivesse sendo feito licor para vender: uma bebida alcoólica que não tinha relação com comidas, doces, salgados, costuras e artesanatos que invadiam a minha infância como brincadeiras e lições de vida. Isto porque – com cada nova experiência e aprendizagem do ofício ensinado – ia aprendendo a valorizar as pequenas coisas, cuidar dos detalhes, da delicadeza e pensar no outro, respeitar quem iria de alguma forma, apreciar ou mesmo se embelezar com nossas artes. E o licor? Minha “vó-Mainha” nunca bebeu e se orgulhava de trabalhar em um restaurante bar e nunca ter colocado “um gole de álcool na boca”. Realmente, em seus 92 anos de vida, não tenho lembrança de nenhuma festa que ela tenha bebido, nem mesmo a taça de vinho da semana santa. E a contradição? Para fazer o licor ela tinha que provar, apreciar e chegar ao ponto certo da cachaça. Isso me incomodava, era um ato marginal, inclusive porque enquanto criança precisava sair da cozinha, pois só o cheiro já embebedava.

Cheiro de jenipapo (que ficava na infusão durante um ano), cajá, maracujá, tamarindo, moscatel e de rosas vermelhas, sim de rosas. Colhíamos as rosas no jardim de casa, e vó preparava uma infusão alcoólica capaz de perfumar o hálito de quem bebe demais. Essa era uma renda certa todos os anos, pois vendíamos muito licor, e ficou tradição; de todas as artes e feitura, esta foi a que ela preservou até o fim da sua vida. O licor não tinha mais o mesmo sabor, o Alzheimer dava pontos e tons diferentes à bebida que continuava sendo engarrafada, pouco importava a degustação, mas seus clientes fiéis iam buscar o licor e o dedo de prosa que era servido junto.

Quero voltar à cozinha da minha mãe! Ela era mãe dos meus irmãos, claro! Mas, ela foi e sempre será a Minha Mãe. Uma verdadeira guerreira que fez dos seus dons e de suas magias na arte de cozinhar a força para criar seus filhos e construir um casamento: este era seu horizonte. Ninguém cozinhou como ela, tudo que preparava tinha muito sabor; sabia pegar os ingredientes mais exóticos e transformar em iguarias. Da comida salgada aos doces de festa, era ela sempre chamada para os preparativos. A cozinha de Minha Mãe era uma festa, sempre com fartura e invencionices que ela buscava aprender. Não me lembro dela me ensinando a cozinhar, sempre estive na cozinha tratando galinha, cortando tempero, salgando a carne, enrolando o pastel, batendo o bolo, dessalgando o bacalhau, ou simplesmente olhando, ajudando e fazendo companhia. Pois, sim, éramos companheiras, cúmplices

e amigas, nem parecíamos ter dezesseis anos de diferença na idade. O ensinamento não foi por aulas, mas por partilha e respeito, assim me sentia ao lado dela.

A intensidade de Minha Mãe transbordava em tudo o que ela fazia. E, o exagero se fazia presente na cozinha; nunca conseguiu fazer pouca comida, pois sempre tinha a quem alimentar, com quem repartir, mesmo nos nossos períodos financeiros mais difíceis, ela compartilhava e acolhia quem estivesse precisando. Assim, minha casa também era espaço de trânsito e renascer de dignidade humana: a jovem, que o pai colocou para fora porque não era mais virgem; o rapaz que era homossexual e não tinha emprego na cidadezinha do interior e foi contratado para ser o cuidador dos meus irmãos menores; a prima bissexual que o pai expulsou de casa; a criança que não tinha onde ficar porque a mãe precisou ir pra São Paulo tentar a vida ... todos e todas – lá em casa – tinham guarita e compreensão.

Estas realidades se encontravam e desencontravam comigo, com minha infância, meninice e juventude; cresci entre viajantes, andarilhos, pedintes, marginalizados socialmente, gente em busca de dignidade com suas multiplicidades de histórias. Neste contexto, cursei o Magistério e conclui o curso de Pedagogia e hoje tenho consciência de que ter sido educada em um espaço de trânsito me faz entender e sentir a força e influência da comunicação, do silêncio e do silenciamento a partir da minha realidade e reconhecimento do mundo do outro, das suas dores, dos amores, das ilusões e desilusões.

Solidariedade, indignação com as injustiças sociais, respeito à diversidade e, sobretudo ao ser humano foram constituindo meu ser não por palavras bonitas ou lições de moral; sobretudo pelo exemplo, pela percepção e reflexividade que se apresentavam em contradições e choques de gerações entre Minhas Mães, pois uma recriminava tanta “gente perdida” que andava na minha casa e conosco convivia; a outra ponderava, argumentava e também se calava, mas continuava na desobediência resistente. O resultado disso tudo está aqui: eu resistindo e me encantando e reencantando com a vida.

Minhas filhas hoje começam a reconhecer que cozinhar é um ato de amor; que a mamãe não só faz comida, mas carinho quando prepara cada prato. Os saberes e sabores das magias transformadoras que acontecem na nossa cozinha são – imediatamente – percebidos por toda a casa. Não gosto de porta em cozinhas, pois entendo que estas devem ser abertas, local de alegria, experimentações, risos, folias

vividas juntos. Diria a arquiteta: “o cheiro pode incomodar as pessoas”; é isso mesmo: o cheiro é para incomodar, desacomodar sentidos e despertar o desejo, a vontade de experimentar, saborear, beliscar e correr para mim e tentar adivinhar a transformação dos alimentos que estão sendo processados: Mãe, o feijão é do dia? Vai ter carneiro? Fez feijoada? E, tem carne de casca?

Compartilho da compreensão de Rubem Alves (2000, p.143) quando diz que “a cozinha é o útero da casa: lugar onde a vida cresce e o prazer acontece, quente...Tudo provoca o corpo, e os sentidos adormecidos acordam.” É pra lá que sempre retorno, para pensar e repensar minha vida, meus percursos e reconduzir minhas trilhas, meus horizontes. Na cozinha, também temos as tarefas não tão boas, mas necessárias... isto porque panelas, pratos e tudo mais precisam ser lavados e lembro-me de decisões importantes que tomei ao pé da pia. Ali também lavava minha alma. E, nesta escuta cuidadosa do meu eu em constituição que vou lavando, fazendo escolhas e requerendo minha autoria.

Identifico-me com o que diz Barbier sobre destituir-se: não me destituir enquanto autor-atriz diante das práticas de pesquisa, desconfiando das formas monológicas de pesquisar, das interpretações ingênuas e dos engessamentos das posições teórico-metodológicas foi um desafio constante para à escuta sensível (BARBIER,1993) da polissemia crítica. A complexidade da tarefa vem exigindo uma análise hermenêutica crítica e rigorosa para a constituição de um quadro dinâmico com múltiplas ferramentas teóricas, epistemológicas e metodológicas que possibilitem a esta pesquisadora uma profundidade interpretativa no reconhecimento das teias de significados tecidas e negociadas “no e sobre” o/s contexto/s desta pesquisa. Neste movimento constante de catarse e transformação do meu espírito científico, tenho em Bachelard inspiração para alinhar a razão ao sentir e pensar, uma vez que

Toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão, razões para evoluir (BACHELARD,1996, p.14).

Este movimento/desejo permanente de querer saber mais, impulsiona a capacidade de melhor questionar, ampliando as perspectivas dos horizontes e do

espírito científico, pois sempre será possível variar as condições e perspectivas saindo da contemplação em um movimento interativo entre sujeito e objeto para dialetizar a experiência.

É assim que,

[...] em todas as ciências rigorosas, um pensamento inquieto desconfia das identidades mais ou menos aparentes e exige sem cessar mais precisão e, por conseguinte, mais ocasiões de distinguir, precisar, retificar, diversificar são típicos do pensamento dinâmico que fogem da certeza e da unidade, e que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulo. Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para imediatamente, melhor questionar (BACHELARD, 1996, p.21).

Neste melhor questionar, no movimento interativo, é que a delimitação do problema de pesquisa também se apresenta, contextualizado e emergindo das experiências e saberes acontecimentais (MACEDO, 2016). Corroborando Trivinos (1987, p.95), destaco que o tema, o problema e mesmo a metodologia da pesquisa não emergem espontaneamente; é preciso levar em consideração que “ a seleção do caminho a seguir depende de determinadas circunstâncias, e estas se referem e são referendadas pelas condições materiais concretas, bem como pela experiência e disposição do pesquisador para realizar o estudo”.

Neste contexto de efervescência, inquietações e investigações, a imersão neste trabalho de pesquisa permitiu ampliação do meu ponto de partida (OLIVEIRA, 1997; BERRY, 2007), reconduzindo a outras buscas resultantes do Estado da Questão - E.Q<sup>3</sup>. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010). No percurso de “rigoroso levantamento bibliográfico” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p.34), tive condições de compreender que meu problema de pesquisa não se centrava na questão trazida no projeto<sup>4</sup>, apresentado no processo seletivo; adotar uma postura de bricolagem científica apresentou-se incoerente com a perspectiva de propor um *design* pedagógico, mesmo que modelado diante das possibilidades contextualizadas.

---

<sup>3</sup> O Estado da Questão é um dispositivo de pesquisa desenvolvido a partir de Nóbrega-Therrien & Therrien (2010) que possibilita ao pesquisador mapear sua questão de investigação em diferentes bancos de dados com a finalidade de laborar, lapidar e dar consistência teórico metodológica a sua proposta de tese.

<sup>4</sup> Quais as possibilidades de produção de uma formação em rede para professores que atuam no ensino híbrido a partir do desenvolvimento efetivo de uma proposta didática de ensino sistemático e intencional, na constituição da práxis pedagógica docente?

A perspectiva inicial em abordar o problema da formação em rede para professores que atuam no ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), com uma proposta didático metodológica de ensino sistemático, intencional, significativo e colaborativo na constituição da práxis pedagógica docente estava diretamente relacionada à minha prática profissional no ensino superior e de pesquisadora preocupada com os processos de mediação de autorias em comunidades virtuais de aprendizagem<sup>5</sup>. Inspirada nestas experiências, assumi o compromisso de ir além do uso dos ambientes virtuais de ensino e das mídias digitais (SANTOS, 2003, OKADA, 2016) e enfrentar o desafio de substituir os modelos instrucionais, caracterizados pelo predomínio da informação sobre a formação, tendo como referências a aprendizagem colaborativa do conhecimento em processos de aprendizagem autônomo e humanizados; neste processo, deparei-me com a transformação da pesquisadora.

Envolvida e centralizada pela minha prática profissional, coloquei a Rede de Formação como categoria principal da investigação, tendo a expectativa de elaboração de um *design* educacional para um ambiente virtual e – assim – validar uma proposição de orientação geral para o planejamento, implementação e consolidação de um desenho didático-pedagógico de formação continuada para professores em rede. Na trajetória de discussões, conduções e re-orientações, das pesquisas no doutorado, encontro a incoerência teórico-metodológica da minha proposta de tese focada em um produto e não nos percursos criativos da formação docente.

Tendo em vista a postura *bricoleur* assumida por esta pesquisadora, a qual constituiu em sua trajetória de formação e desenvolvimento profissional um movimento dinâmico, interativo e criativo vivenciado desde que assumiu a sala de aula como professora primária, reverberando tal postura em sua práxis docente no ensino superior, desvelou-se a incoerência entre uma proposta de modelagem e um *design* educacional aplicado, mesmo que considerando toda a complexidade e interatividade dos movimentos em rede de formação, com a fundamentação e perspectiva teórica-metodológica de uma etnopesquisa-formação, que assume uma outra rigorosidade no

---

<sup>5</sup> A partir da experiência com Educação a Distância como professora na UNEB, desenvolvi uma pesquisa sobre os processos didáticos e de mediação em ambientes virtuais que resultaram na dissertação: Mediações de Autorias em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. (DUTRA, 2006).

caminhar e conduzir as ações da pesquisa nos movimentos acontecimentais, criativos e dinâmicos vivenciados nas surpreendentes situações da pesquisa, previsíveis ou não.

Já na entrevista de seleção<sup>6</sup> do doutorado, os professores sinalizaram a necessidade deste olhar para os objetivos e a metodologia apresentada. Neste momento, iniciei minha busca pela coerência e alinhamento teórico-metodológico. O percurso, foi de extrema relevância o aprofundamento do Estado da Questão (E.Q.), uma vez que este se consolidou de fato como o “momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma na delimitação do problema específico da pesquisa” (NÓBREGA-TERRIEN e TERRIEN, 2010, p.34).

Toda essa experiência e essas modificações foram resultantes dos acontecimentos promovidos no Programa de Pós-graduação da UECE, através da disciplina Seminário de Pesquisa II e Seminário de Tese, ofertadas respectivamente nos semestres de 2017.2 e 2018.1. A partir delas, lançamos um olhar crítico sobre nossos objetos de pesquisa em um processo de partilha e parceria com a turma e os professores orientadores que nos conduziram a um repensar permanente acerca do nosso projeto de pesquisa, considerando as produções acadêmicas disponíveis nos bancos de dados validados pela CAPES<sup>7</sup> e que são referências para as produções científicas.

Perseguir o Estado da Questão<sup>8</sup> foi além da identificação do estado da arte ou de uma revisão bibliográfica. Foi – sobretudo – uma imersão nas categorias teóricas pré-definidas e que em movimento auto-organizável se reconfiguraram e transformaram não apenas o problema de tese, mas também a pesquisadora em questão.

---

<sup>6</sup> A entrevista da seleção do doutorado para a turma 2017 da Linha de Pesquisa Formação, Didática e Trabalho Docente, do núcleo de estudos: Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, aconteceu em novembro de 2016; já neste momento, os professores e meu futuro orientador – em diálogo fértil, acolhedor e formativo – iniciaram as primeiras interlocuções e orientações acerca do objeto desta tese.

<sup>7</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados do país

<sup>8</sup> Os achados e as análises provenientes das investigações para o delineamento do Estado da Questão serão apresentados em capítulo posterior.

Nesta inquietação, marcada por um paradigma complexo e relacional contraposta a racionalidade cartesiana e positivista de ciência, trago algumas sinalizações e sistematizações para alcançar um rigor fecundo. Esse movimento é mediado por uma epistemologia socialmente implicada e referenciada, tendo a etnometodologia (COULON, 1995, GARFINKEL, 2018) como teoria antropológica e a multirreferencialidade para a sustentação de uma perspectiva multimétodos preocupada com a compreensão e não com a mera descrição do fenômeno estudado.

Chego – portanto – à ruptura com o próprio objeto e passo a delimitá-lo e propor uma outra configuração que se alinha ao espírito inquieto desta pesquisadora acalentada pelas palavras de Feyerabend (1977, p.17), quando afirma logo na introdução do seu livro *Contra o Método*, que a “Ciência é um empreendimento essencialmente anárquico: o anarquismo teórico é mais humanitário e mais suscetível de estimular o progresso do que suas alternativas representada por ordem e lei”. Em implicação, tenho como objeto de estudo desta tese as interrelações entre o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica em contexto de formação docente em rede, enquanto possibilidade para o ensino-aprendizagem multirreferencial.

Na perspectiva da complexidade, a problemática desta pesquisa está centrada na seguinte indagação: Como o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica se interrelacionam em contexto de formação docente em rede, enquanto possibilidade para o ensino-aprendizagem multirreferencial? Tal questão mobiliza o olhar atento e a escuta sensível da pesquisadora para a coerência do agir comunicativo (HABERMAS, 2012) nas relações dialéticas e dialógicas da práxis pedagógica em formação docente em Rede.

Na busca de um maior entendimento sobre o problema, configura-se enquanto objetivo geral o propósito em buscar compreender como o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica se interrelacionam em contexto de formação docente em rede enquanto possibilidade para o ensino-aprendizagem multirreferencial. Para compreender essas interrelações, tomarei a compreensão no sentido da hermenêutica crítica, que promove a dialética entre a explicação e a compreensão, considerando a interpretação dos sentidos e significados apresentados no contexto da pesquisa. Em desdobramento ao objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as relações dialógicas e comunicacionais da práxis pedagógica dos professores e professoras envolvidos no processo de constituição de uma formação docente em rede.
- Mapear indícios do desdobramento do ensino-aprendizagem multirreferencial no desenvolvimento da autonomia e reflexividade docente.
- Verificar o “fator professor” na mediação de autorias em uma formação docente em rede.

Ao refletir sobre o desafio científico de dar conta de responder à problemática de investigação, pelos objetivos traçados – e colocando-me diante da intensidade do rigor fecundo imprescindíveis na itinerância teórico-metodológica – encontro inspiração e verdade provisória para defender a tese de que **O saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica se interrelacionam em um movimento complexo e dinâmico entre os autores-atores, interagentes de uma formação docente em rede, possibilitando o ensino-aprendizagem multirreferencial, os quais podem potencializar a autonomia e a reflexividade docente.**

Estes movimentos auto-eco-organizáveis (MORIN, 1990, MATURANA, 2001; GUATTARI, 2011), que pulsam na dinâmica das compreensões, descrições e interpretações desta autora-pesquisadora, têm desvelado não apenas as discussões teóricas, como também o sensível, o lúdico e a estética. Assim, viver intensamente a pesquisa, a docência, o ser e estar vigilante e à espreita das próprias descobertas e redescobertas é um exercício cotidiano que levou à reconstrução das minhas primeiras experiências e saberes na vida. Inspirada em Porto (2001, p.81), destaco que a “ludicidade é, acima de tudo, um palco de desenvolvimento e aprendizado (não só escolar) e que precisa se fazer presente nas salas de aula” e não menos nas vivências e experiências de pesquisas implicadas.

Com esta perspectiva lúdica, encontro em Moraes e Castro (2017, p.02) aporte para transgredir na escrita desta tese, vislumbrando a possibilidade de “uma configuração estética mais atrativa, arejada e poética, com o intuito de que esse tipo de texto possa gerar nos leitores um maior envolvimento, seduzindo-o aos caminhos da aprendizagem instigante e significativa”. Assim, impulsionada pela necessidade de identificar uma metáfora significativa e contextualizada para dar leveza aos

pressupostos teóricos-metodológicos que aqui serão trabalhados, bem como garantir a essência desta pesquisadora foi que iniciei esta introdução retomando a gênese das minhas recordações-referências e os espaços que transitei na meninice, os quais desvelam o ato de cozinhar enquanto força, resistência, sustento, magia, alquimia e aventura pensante de experimentar, encantar e seduzir.

Diante desta configuração, justifico porque tomo como metáfora para laborar e elaborar a escrita do texto/tese o *ato de cozinhar*, de *estar na cozinha* e de *ser cozinheira*. Não por acaso, trago na epígrafe deste trabalho o Mestre Paulo Freire que, por meio de saberes experienciais do ato de cozinhar, nos mostra um percurso de saberes e sabores até que o novato vire cozinheiro, ou ainda se torne um cozinheiro mais experiente.

Pela alquimia das misturas de sabores, texturas e reinvenções na tradição culinária é que – como aprendiz de cozinheira – vou desenvolvendo meus processos heurísticos e criativos para alimentar o desejo de compartilhamento e encantamento através dos alimentos. Não aprendi a cozinhar com receitas; transgredi e desenvolvi modos ordinários no cotidiano passando a encontrar meu método, meu tempero. Nunca soube pegar sal com uma colher porque preciso que minha mão sinta o peso, toque o alimento e em extensão identifique à medida certa para aquele momento, aquele prato. E, será sem receitas que irei continuar a desvelar os caminhos da escrita desta tese.

Torna-se necessário ainda para ser coerente com a perspectiva da abordagem qualitativa de uma etnopesquisa-formação, com inspiração na hermenêutica crítica, na etnometodologia e multirreferencialidade dos fenômenos da prática educativa, optar por uma escrita dialógica com os autores estudados, bem como com os autores-atores que com espírito *flâneur* compartilham comigo dos saberes acontecimentais surpreendentes (MACEDO, 2016) vivenciados ao longo desta pesquisa. Assim, a escrita do texto desta tese se apresenta na primeira pessoa do singular (Eu), demarcando as construções, elaborações e sistematizações de aprendizagem e de autoria; contudo, reconhecendo ainda a coautoria proveniente dos encontros e alterações com o Outro é que anuncio e demarco a necessidade em muitos momentos de um posicionamento na terceira pessoa do plural (Nós), pois a alteridade se faz presente neste processo de formação colaborativa.

Neste prazer de contrabando é que esta pesquisa vem se constituindo, na alquimia de aprender a viver, de testar preparos diferentes, seguindo a intuição, remontando seu ponto de partida, buscando sua autogênese e, neste conjunto de experiências, situando a concreticidade histórica e o compromisso com a minha existência e com um rigor outro de fazer Ciência.

Após laboriosos anos desta pesquisa, algumas vezes indigestos e outras muitos saborosos, apresento o *menu* epistemológico, teórico-metodológico e dialético-dialógico que fora se compondo nesta tese.

Na Seção **Alimentando a alma e o espírito: o estado da questão**, trago o percurso de construção do E.Q a partir das categorias iniciais desta pesquisa, as quais foram tomando contorno e reconfigurações diante das buscas e pesquisas de seus descritos e cognatos nos bancos de dados da CAPES. Na fervura deste cozimento tive a possibilidade de (re) organização do objeto de pesquisa, dos objetivos e problemática que retroalimentam esta tese.

Envolvida entre **Saberes e Sabores: fundamentando autorias**, escrevo a terceira Seção estabelecendo as relações as categorias de pesquisa da tese, os aportes teóricos metodológicos, bem como os autores que fundamentam e dialogam ao longo da escrita deste trabalho.

Na sequência, tenho o ladrilhar do percurso metodológico na **Etnopesquisa-formação: com açúcar e com afeto**, apresentando o viver e fazer a metodologia científica de maneira encarnada pela postura *bricoleur*, a qual se propõe a transgredir o método e encontrar um rigor científico em movimentos heurísticos e criativos de uma etnopesquisa-formação.

**Cozer e Coser uma Formação Docente em Rede** é a efervescência e tessitura dos acontecimentos na constituição do campo de pesquisa em uma formação em Rede. Nesta Seção, exponho os dilemas, embates, conflitos, dificuldades e silêncios experienciados, bem como os vínculos, engajamentos, consensos e dissensos das relações dialógicas e dialéticas estabelecidas no curso de formação “Linkando Narrativas e Reflexividades sobre a Docência em processo de Autoformação.”

A **Tertúlia Dialógica em Rede: fundamentos do discurso vivo** é o grande encontro dialógico e discursivo promovido nas ações interativas e

transformações didáticas ressignificadas em um espaço de ensino-aprendizagem multirreferencial. Nas vozes, cantos, bordados, pontos e contra-pontos desta Tertúlia dialógica é que encontro indícios para através da análise dialógica dos discursos apreender os sentidos dos sujeitos responsivos em seus enunciados. As conexões enredadas, o entrelaçar e tecer das interrelações entre os saberes dialógicos e a racionalidade da práxis pedagógica em uma formação docente em Rede permitiu o reconhecimento de um movimento dinâmico, promotor da autonomia e reflexividade crítica dos professores através da mediação interativa de autorias em processos autoformativos que ressoaram nas produções discursivas envolvendo a ecologia cognitiva na produção de sentidos do cotidiano da rede.

**TransBordar Sentidos: (In)Conclusões Necessárias** expressa de maneira sensível e sentida minha itinerância e errância na elaboração desta Tese. Do cozinhar cada processo, alimentar a alma e o espírito buliçoso de uma pesquisadora inquieta, saborear os saberes, rejeitar alguns sabores, aprender pontos e bordados com o Outro foram dinâmicas aprendentes em processo experienciados em uma etnopesquisa-formação que *TransBordam* as panelas e as toalhas que serviram de metáforas para a grande Tertúlia dialógica. Assim, nesta Seção trarei as considerações auto-organizáveis da tese, apresentando as contribuições focada na compreensão de como o saber dialógico e a racionalidade da práxis docente se interrelacionam em contexto de formação docente em rede enquanto possibilidade para o ensino-aprendizagem multirreferencial. Trazer as (in)conclusões necessárias é ato de resistência e esperança mesmo diante dos dissabores e as indigestões do percurso atravessado por tantos conflitos subjetivos da pesquisadora; sobretudo, pelo contexto político, social e econômico de um país em crise diante dos valores humanitários. Assim, apontar perspectivas e horizontes para continuar olhando o objeto de estudo diante do compromisso ético, político e social com a Ciência da Educação é o desafio de TransBordar Sentidos.

## 2 ALIMENTANDO A ALMA E O ESPÍRITO: O ESTADO DA QUESTÃO

“Cozinhar não é serviço, meu neto – disse ela.  
- Cozinhar é um modo de amar os outros”.  
(Mia Couto)

Na alquimia das transformações dos alimentos, o tempo é senhor dos saberes e sabores; respeitando-o, conseguimos elaborar pratos mais intensos ou suaves; neste processo, o conhecimento/cozimento auxiliam na administração do tempo. Como é de conhecimento, saber e sabor em *latim* possuem a mesma etimologia, *sapere*, *sapere*, ter gosto. Curnonski (apud BARTHES, 1992) dizia que, na culinária, é preciso que “as coisas tenham o gosto do que são” e Barthes a esse sabor no saber complementou que “para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras” (BARTHES, 1992, p.10).

A maturação no cozimento dos alimentos em busca dos sabores se aproxima da experiência produtiva da elaboração deste Estado da Questão<sup>9</sup>. Como sinalizado anteriormente, meu projeto de pesquisa encaminhado para o processo de seleção trouxe na sua essência uma fundamentação e construto de práxis pedagógica que me mantinha presa às experiências profissionais da época e não me permitiam visualizar o tempero secreto incorporado no horizonte desta tese.

E, foi neste marinar, maturar, acrescentar, dialogar que reencontrei o objeto desta investigação e delineei com maior clareza minha questão de pesquisa científica. O sabor que eu não mais percebia sempre esteve presente. A composição é que estava aligeirada e deixando as categorias principais sem seu o devido destaque, sem o sal e a pimenta para a transformação do objeto da pesquisa.

Assim, em uma das nossas aulas<sup>10</sup> de compartilhamento e formação docente colaborativa foi que a reflexividade me levou à reestruturação do objeto desta pesquisa. Nossos momentos de partilha alinhados às pesquisas e achados iniciais na elaboração do estado da questão possibilitaram a identificação do que sempre

---

<sup>9</sup> Dispositivo de pesquisa utilizado pelo orientador desta tese para melhor situar o objeto e a questão de pesquisa no cenário acadêmico e científico. Mais sobre o assunto vê em Nóbrega-Therrien e Therrien (2010).

<sup>10</sup> Disciplina Seminário de Tese II - semestre de 2018.1- cursada no Programa de Pós-graduação em Educação da UECE.

busquei e me inquietava como propósito de pesquisa. Em movimento dinâmico e aprendente, meu objeto de pesquisa se reconfigura nas interrelações entre o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica em contexto de formação docente em rede.

Não bastam bons ingredientes e/ou categorias de pesquisa, bons utensílios domésticos e/ou técnicas de pesquisa e boas receitas e/ou métodos científicos para se chegar a produzir um bom prato e/ou uma tese. É preciso experienciar, viver, testar, errar e acertar o ponto. Nesta constituição, foram selecionados os dados científicos, identificada as produções atuais para elaborar a pesquisa na perspectiva de relevância e rigor científico, contudo sem desconsiderar os saberes e sabores para a autora.

Na sequência da escrita apresentarei as buscas, achados, conflitos e ressignificações provenientes da laboração do Estado da Questão desta tese que passou por diferentes processos de transformação até chegar ao estado atual.

## **2.1 A despensa: provisões e produções científicas**

Quando pensamos na elaboração em um cardápio, do mais simples produzido no dia a dia ao mais complexo que se configura em um banquete, torna-se necessário consultar inicialmente a despensa<sup>11</sup> da casa com a finalidade de identificar os ingredientes e os utensílios domésticos que temos disponíveis para iniciar a definição e viabilidade de execução do *menu* desejado. Abastecer a despensa, colher gêneros alimentícios e separar os ingredientes para o preparo dos alimentos se assemelha ao desafio de encontrar “o tema ou objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p.34).

Neste movimento, mergulhei em um universo de práticas de pesquisa contextualizadas e qualificadas a fim de constituir este E.Q. situando o objeto desta pesquisa no estado atual das produções científicas da área da Educação. Tornou-se possível, na complexidade e multirreferencialidade trazida nos achados abrir a porta

---

<sup>11</sup> Despensa é o lugar onde se guardam comestíveis para consumo. No restaurante Recife da minha vó ela sempre foi farta e variada, consigo visualizar um cômodo da casa com várias prateleiras que aos olhos da criança pareciam um supermercado.

de entrada e iniciar os caminhos e trilhas da bricolagem que se delinearam nesta escrita (KINCHELOE; BERRY, 2007).

Este esforço rigoroso para definir o Estado da Questão permitiu ainda o alicerçar da porta de entrada<sup>12</sup> da pesquisa. Este ponto inicial de aproximação promoveu traçado do mapa da bricolagem com elementos estruturantes da complexidade e do rigor que envolve o processo pelo qual o *bricoleur* cria, altera, amplia, esclarece, questiona, duvida, pesquisa, investiga, desconsidera os traçados, as bifurcações diante das tecituras da pesquisa. Nas palavras de Berry,

(...) uma vez iniciado o processo os elementos da complexidade levam o *bricoleur* adiante. As referências que surgem a seguir possibilitam que ele avance de maneira aleatória, às vezes rumo a áreas conhecidas, outras vezes a territórios desconhecidos (BERRY, 2007, p. 128).

Vamos abrir a despensa, banco de dados e repositórios científicos validados pela CAPES, os quais “fornecem os elementos para identificar e definir os referenciais e as categorias (a chamada base teórica) imprescindíveis à análise dos dados no enfoque pretendido” (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010, p.35). No intento de alcançar os objetivos e defender a tese proposta nesta pesquisa, delineamos as buscas a partir do mapeamento das categorias temáticas e respectivos cognatos entrelaçados a problemática de pesquisa que se constituiu na seguinte indagação: *como o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica se interrelacionam em contexto de formação docente em rede, enquanto possibilidade para o ensino-aprendizagem multirreferencial?*

Saber dialógico, racionalidade da práxis pedagógica, formação docente em rede e ensino-aprendizagem multirreferencial emergiram enquanto categorias temáticas norteadoras das buscas nos diferentes bancos de dados. O refinamento para a identificação desses quatro descritores teve como ponto de partida categorias mais amplas que – ao longo do processo de busca – foram sendo realinhados, integrados e mesmo modificados, considerando o movimento auto-organizável decorrente das faltas e dos achados nos repositórios investigados. Na Figura 1,

---

<sup>12</sup> A porta de entrada é denominada por Berry (2007) de o Poeta (do original POET, abreviatura de Point Of Entry). Esta se constitui no ponto de partida e aproximação com o fenômeno estudado, assim o POETA é o texto inicial que possa produzir sentido na investigação.

encontramos as categorias temáticas, síntese da questão problematizadora a ser investigada.

**Figura 1 – Categorias temáticas mapeadas no Estado da Questão**



Fonte: Elaboração própria a partir dos estudos e investigações, 2019.

A pesquisa bibliográfica mais rigorosa e o desdobramento dos descritores possibilitaram lapidar e encontrar a coerência das categorias temáticas, considerando o objeto de tese. Já – na Figura 2 – temos o detalhamento das categorias e seus descritores, os quais foram sendo vasculhados, descobertos e ressignificados no percurso da investigação. Quanto ao uso dos boleandos e filtros nos bancos de dados, esse será explicitado nas análises específicas dos achados. Isto porque, não obtivemos alguns resultados significativos nas combinações propostas, o que nos levou a adotar diferentes procedimentos de busca nos distintos bancos de dados pesquisados.

**Figura 2 - Categorias e Descritores**

Formação Docente em Rede	Saber Dialógico	Racionalidade da Práxis Pedagógica	Ensino-Aprendizagem Multirreferencial
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação em Rede</li> <li>• Redes Colaborativas</li> <li>• Formação de professores em Rede</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber em Rede</li> <li>• Rede de Saber</li> <li>• Saber da Práxis Pedagógica</li> <li>• Saber da Práxis Docente</li> <li>• Educação Dialógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Racionalidade da Práxis</li> <li>• Racionalidade Pedagógica</li> <li>• Práxis Docente</li> <li>• Práxis Pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multirreferencialidade</li> <li>• Transdisciplinaridade</li> <li>• Ensino Intencional</li> <li>• Ensino Explícito</li> <li>• Ensino Contextualizado</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria a partir dos estudos e investigações.

A partir da configuração descrita na Figura 2, iniciou-se um rigoroso levantamento bibliográfico, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>13</sup>, por ser atualmente o banco de dados nacional com atualização mais frequente e com melhor navegabilidade<sup>14</sup>. Para ampliar os achados, foram inventariados os artigos disponibilizados nos Periódicos CAPES levando em consideração as mesmas categorias temáticas propostas.

O movimento permanente de reflexividade diante dos achados e das faltas foram conduzindo e reconduzindo os critérios de inclusão e exclusão dos materiais. Isto se justifica diante da dinâmica *bricoleur* em todo o processo investigativo. Em muitos momentos – pela falta de dados – tornou-se necessário abrir os filtros dos repositórios a fim de obter resultados que pudessem ser garimpados a partir de uma leitura mais ampla do trabalho, não se restringindo ao título, palavra-chave ou resumo. Procedemos assim ao longo da pesquisa e identificamos que nosso recorte temporal seriam as produções a partir de 1980 quando no Brasil as pesquisas e investigação na área de Didática se ampliam no universo acadêmico, bem como nossos critérios de inclusão se justificavam pela aproximação com o objeto da pesquisa identificados a partir dos descritores e cognatos apresentados nos trabalhos, após o refinamento feito nas leituras. Os critérios de exclusão se pautaram no distanciamento com a problemática em questão e muitas vezes por não se relacionar com a área da Educação, ou ainda da formação de professores.

<sup>13</sup> Acessado via <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

<sup>14</sup> A primeira definição para as buscas de teses e dissertações foi a Plataforma Sucupira da CAPES, no entanto seus constantes problemas técnicos e falta de atualização não garantiram a confiabilidade dos dados. Assim, ela serviu de apoio para analisar alguns achados provenientes da BDTD.

## 2.2 Abrindo a tampa da panela I – BDTD

Abrir cuidadosamente a tampa da panela, espiar o que “tá lá dentro”, as transformações dos alimentos, os cheiros e encantos ao paladar. Dar uma provadinha para acertar o sal e a pimenta, encontrar os sabores e saberes. Retornar ao cozimento e redobrar a atenção para não deixar queimar. Neste ato interpretativo, do ponto de cozimento, é que abro e filtro os dados na BDTD na tentativa de dar sentido e compreender as produções acadêmicas disponibilizadas. Com o desafio e a compreensão de que “assim como ocorre com qualquer forma de arte, a análise hermenêutica pode ser apreendida somente no sentido deweyano – executando-a” (KINCLELOE, MCLAREN. 2007, p. 288) e foi com essa disposição investigativa, que para além das descrições, planificações e tabulações de dados que busquei os sentidos e entrelaçamentos possíveis a ampliação dos horizontes desta tese.

As pesquisas e consultas na BDTD foram iniciadas em outubro de 2017 e os achados aqui apresentados têm março de 2018 como marco temporal delimitador para o começo do tratamento e análise dos dados coletados.

O mapeamento se deu a partir da busca avançada no portal da BDTD. Nele são disponibilizados os filtros “contém no título” e/ou “contém no assunto” e/ou “resumo”; a partir deles, foram acessadas e selecionadas as teses e dissertações relacionadas e com aproximação ao interesse da investigação da pesquisa.

Deste modo, as buscas foram iniciadas tomando a categoria *Formação Docente em Rede* (contexto das interrelações) na propositiva do entrecruzamento das categorias temáticas para filtrar dados que nos permitissem uma maior e melhor aproximação com o objeto de pesquisa e problemática apresentada. Utilizamos filtros e boleandos (and/or)<sup>15</sup>, para o refinamento da pesquisa; no entanto não obtivemos nenhum resultado (zero), conforme o Quadro 1.

---

<sup>15</sup> Os filtros e boleandos são recursos utilizados em bancos de dados para apurar as buscas e torná-las mais específicas e refinadas.

**Quadro 1 – Entrecruzamento descritores e categoria central – BDTD**

<b>“Formação Docente em Rede”</b>	<b>Achados</b>
<b>And “Saber Dialógico”</b>	<b>0</b>
<b>And Saber</b>	<b>0</b>
<b>And “Racionalidade Práxis Pedagógica”</b>	<b>0</b>
<b>And “Práxis Pedagógica”</b>	<b>0</b>
<b>And Racionalidade</b>	<b>0</b>
<b>And “Ensino Aprendizagem Multirreferencial</b>	<b>0</b>
<b>And</b>	
<b>“Ensino Explícito” or “Ensino Contextualizado”</b>	<b>0</b>
<b>And Multirreferencialidade or</b>	
<b>Transdisciplinaridade</b>	<b>0</b>
<b>And Aprendizagem</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos achados na BDTD (outubro 2017 – março 2018).

Trazer este quadro é a materialização para a visualização dos cruzamentos entre as categorias principais de pesquisa, com os boleanos. Foram propostos os seguintes filtros de pesquisa: “Rede de Formação Docente” and “Saber Dialógico”, “FORMAÇÃO DOCENTE EM REDE” and Saber, “Formação Docente em Rede” and Racionalidade da Práxis Pedagógica”, “Formação Docente em Rede” and “Práxis Pedagógica”, “Formação Docente em Rede” and Racionalidade, “Formação Docente em Rede” and “Ensino Aprendizagem Multirreferencial”, “Formação Docente em Rede” and Ensino Explícito” or “Ensino Contextualizado”, “Formação Docente em Rede” and Multirreferencialidade or Transdisciplinaridade, “Formação Docente em Rede” and Aprendizagem. Considerando que não foi encontrado nenhum trabalho acadêmico como resultado da pesquisa, então tornou-se necessário o desdobramento dos cognatos para abrir possibilidades de novos achados, contudo os bancos de dados continuaram sem apresentar nenhum resultado positivo. Neste primeiro momento, sinalizou-se a indicação de não haver trabalhos acadêmicos e científicos propondo o diálogo entre estas categorias, dando um indicativo da possibilidade da originalidade do trabalho proposto e a perspectiva inovadora para a tese defendida.

Diante desse contexto desestabilizador e reafirmando que o método se faz no caminhar, adotou-se a estratégia de busca a partir das categorias e descritores de forma separada. Isso exigiu um tratamento analítico dos dados apurado e refinado, a fim de estabelecer as conexões entre os achados e as aproximações teórico-

metodológicas relacionadas ao paradigma relacional e aporte epistemológico do objeto desta investigação. Os procedimentos metodológicos desenvolvidos no percurso heurístico destas buscas consistiram:

1. Levantamento das dissertações e teses disponibilizadas na BDTD a partir das categorias temáticas e dos filtros (por título e/ou assunto e/ou resumo).
2. Leitura dos títulos, assunto e resumo das produções buscando elementos de aproximação com o objeto desta pesquisa.
3. Refinamento das buscas com as mesmas categorias temáticas e cognatos só que restringindo o filtro com o uso de aspas, contudo mantendo os filtros (por título e/ou assunto e/ou resumo).
4. Identificação dos critérios de inclusão e/ou exclusão das teses e dissertações inventariadas com aproximação ao objeto de pesquisa, categoria temática e/ou cognatos indicados.
5. Tabulação quantitativa de todos os dados coletados.
6. Leitura das dissertações e teses com aproximação ao objeto.
7. Tratamento quantitativo (planificação) das teses e dissertações com aproximação ao objeto extraíndo dados relevantes a composição de um contexto referente a produção (autor, título, ano, instituição, temáticas relevantes, referências).
8. Tratamento analítico e qualitativo das teses e dissertações extraíndo os sentidos e significados que se entrelaçam e contribuem com a ampliação do horizonte deste E.Q.

No Quadro 2, planifico os dados quantitativos coletados a partir das quatro categorias e seus descritores (Figura 2) fazendo aqui um resumo quantitativo dos achados. Foram garimpadas trezentas e quatro (304) teses, sendo dezenove (19) trabalhos com aproximação ao objeto, seguindo os critérios de inclusão. O número de dissertações levantado foi de oitocentos e cinquenta (850) trabalhos, sendo que apenas vinte (20) dessas produções apresentaram possibilidades de diálogo com nossa questão. Ao final, totalizamos a análise de mil cento e cinquenta e quatro (1.154) trabalhos científicos de pós-graduação, disponibilizados na BDTD, obtendo trinta e nove (39) produções entre teses e dissertações para serem analisadas e

depuradas em dados quantitativos e qualitativos, conforme definido nos procedimentos deste estado da questão.

### Quadro 2 – Planificação Geral dos Achados – BDTD

<b>Descritores/Cognatos</b>	<b>Teses encontradas</b>	<b>Teses com Aproximação</b>	<b>Dissertações encontradas</b>	<b>Dissertações c/ aproximação</b>
Saber Dialógico	56	5	103	1
Racionalidade da Práxis Pedagógica	41	7	65	6
Formação Docente em Rede	149	5	411	5
Ensino-Aprendizagem Multirreferencial	58	2	271	8
Quantitativo Geral	304	19	850	20

Fonte: Elaboração própria a partir dos achados na BDTD (outubro 2017 – março 2018).

Na sequência, o Quadro 3 – Planificação Detalhada do Entrecruzamento – BDTD, traz o quantitativo por descritor no intuito de melhor clarificar o percurso e demonstrar o refinamento dos critérios de inclusão e exclusão que estes dados passaram, bem como a identificação das produções que se repetiram nos diferentes filtros. No APÊNDICE A – Tratamento Analítico de Teses e Dissertações – são tabulados todos os trinta e nove trabalhos selecionados com a adoção dos procedimentos para a coleta dos dados quantitativos, qualitativos e analíticos que impulsionaram a melhor laboração e coerência do estado da questão desta pesquisa.

Destarte, apresentarei, na descrição dos achados, apenas os dados relevantes sem citar detalhadamente os achados da investigação. Torna-se relevante destacar que todos os trabalhos pesquisados (ALVES, 211; AMARANTE, 2015; ANDRADE, 2006; ARAÚJO, 2007; AZEVEDO, 2009; BARBOSA, 2006; BARROS, 2017; BINOTTI, 2016; BITTENCOURT, 1997; CARVALHO, 2007; CAMPANI, 2007; CANATO, 2014; CHAIGAR, 2008; CLAUDINO-KAMAZAKI, 2016; FREIRE, 2015; GOLDMEYER, 2008; NOMATA, 2017; LUIZ, 2008; LOPES, 2014; MARTINAZZO, 2004; MORAIS, 2008; PRADÉ, 2007; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2011; MUGNAINI, 2016; ORTIZ, 2012; PIFFERO, 2017; RAIMUNDO, 2017; RUIZ, 2006;

RODRIGUES, 2005, RODRIGUES, 2007; SANTOS, 2011; SILVA, 2015; SOUZA, 2010; SOUZA, 2008; UEBE MANSUR, 2011) e que compõem o documento referendado, são base fundante para as decisões e encaminhamentos do percurso das elaborações da pesquisa.

**Quadro 3 – Planificação Detalhada do Entrecruzamento – BDTD**

<b>Categorias/Descritores</b>	<b>Teses encontradas</b>	<b>Aproximação Objeto</b>	<b>Dissertações encontradas</b>	<b>Aproximação Objeto</b>
SABER DIALÓGICO	16	2	30	0
Saber em Rede	19	1	34	0
Rede de Saberes	21	2	37	0
Saber da práxis pedagógica	0	0	1	1
Saber da práxis docente	0	0	1	0
<b>Quantitativo por Descritor</b>	<b>56</b>	<b>5</b>	<b>103</b>	<b>1</b>
RACIONALIDADE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA	1	1	0	0
Racionalidade da Práxis	1	1	0	0
Racionalidade pedagógica	12	5	3	2
Práxis Docente	10	1	17	3
Práxis Pedagógica	17	2	45	1
<b>Quantitativo por Descritor</b>	<b>41</b>	<b>7<sup>16</sup></b>	<b>65</b>	<b>6</b>
FORMAÇÃO DOCENTE EM REDE	6	1	20	1
Formação em Rede	73	2	249	1
Redes Colaborativas	24	1	51	2
Formação de Professores em Rede	28	2	91	2
<b>Quantitativo por Descritor</b>	<b>149</b>	<b>5<sup>17</sup></b>	<b>411</b>	<b>5<sup>18</sup></b>
ENSINO- APRENDIZAGEM MULTIRREFERENCIAL	0	0	0	0
Ensino Multirreferencial	0	0	0	0
Ensino Significativo	42	0	207	4
Ensino Explícito	2	1	7	1

<sup>16</sup> Apenas indicativo de sete trabalhos selecionados uma vez que três se repetiram a partir do descritor Saberes em Rede.

<sup>17</sup> São computadas apenas cinco teses porque uma já havia sido filtrada a partir do descritor anterior.

<sup>18</sup> No somatório apresentamos apenas cinco trabalhos tendo em vista que uma dissertação fora previamente selecionada em outro descritor.

Ensino Contextualizado	3	0	38	1
Aprendizagem multirreferencial	0	0	0	0
Multirreferencialidade	0	0	2	1
Transdisciplinaridade	11	1	17	1
<b>Quantitativo por Descritor</b>	<b>58</b>	<b>2</b>	<b>271</b>	<b>8</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos achados na BDTD (outubro 2017 – março 2018).

Foram localizadas, a partir da categoria *Saber Dialógico* e seus descritores *Saber em Rede*, *Rede de Saberes*, *Saber da práxis pedagógica* e *Saber da Práxis Docente* quarenta (56) teses e cento e três (103) dissertações. Deste total de cento e cinquenta e nove (159) trabalhos apenas cinco (05) teses e uma (01) dissertação apresentaram aproximação com o objeto a partir do critério de inclusão do estreitamento com o referencial teórico-metodológico. A categoria temática “saber dialógico” só foi assumida em duas (02) teses; contudo, uma delas estava relacionada com princípios de governança e da administração pública sendo desconsiderada neste E.Q. A pesquisa nos bancos de dados já nos sinaliza a polifonia e exigências de estudo acerca destas categorias. Os critérios de exclusão das demais produções se estabeleceram pelo distanciamento ao referencial, bem como as amplas conexões com os saberes enquanto diálogo “com” ou “entre” áreas de saberes específicos (diálogo de saberes ambientais, diálogo entre ciências e saberes locais), quanto aos cognatos voltados às redes de saberes identificou-se que estes se relacionavam diretamente às práticas ecológicas, redes de saúde, redes informatizadas e redes enquanto sistema de ensino público municipal, estadual e/ou federal públicos ou privados, as quais não dialogam com este estado da questão.

No levantamento sobre *Racionalidade da Práxis Pedagógica* e os descritores *Racionalidade da Práxis*, *Racionalidade pedagógica*, *Práxis Docente* e *Práxis Pedagógica* obtivemos nos filtros quarenta e uma (41) teses e sessenta e cinco (65) dissertações sendo que destas apenas sete (07) teses e seis (06) dissertações promoviam a conexão com interesses de aprofundamento e estudo nesta pesquisa. Vale destacar que selecionamos dez (10) teses a partir dos filtros; no procedimento de leitura, identificamos que três (03) já haviam sido validadas a partir da categoria anterior, representando de forma material apenas sete (07) teses no dado quantitativo por descritor. As demais produções acadêmicas sofreram o processo de exclusão

porque se encontram referenciadas nas áreas da Filosofia, História e Sociologia sem o aporte pedagógico e didático, objeto deste estudo.

A categoria temática *Formação Docente em Rede* e os desdobramentos conceituais em *Redes Colaborativas*, *Formação em Rede* e *Formação de Professores em Rede* apresentaram repetição de duas produções (01 tese e 01 dissertação) nos filtros internos de seus cognatos, assim computamos apenas uma vez estes trabalhos no resultado do quantitativo por descritor. Foram encontrados quinhentos e sessenta (560) trabalhos com uma perspectiva de rede; entretanto, apenas cinco (05) teses e (05) cinco dissertações apresentaram aproximação com a problemática investigada ou ainda com a formação de professor<sup>19</sup>. Obtivemos dez (10) trabalhos selecionados com aproximação teórico-metodológica a proposição deste E.Q e nos demais se identificou o distanciamento ao referencial por estarem voltados a Ciência da Computação, gestão de empresas, ONGS, redes sociais, ou ainda a gestão do ensino nos sistemas públicos, tanto nas esferas federais quanto nas estaduais e municipais.

A categoria *Ensino-Aprendizagem Multirreferencial* apresentou-se enquanto perspectiva intercristica resultante das práticas pedagógicas advindas do entrelaçamento e interrelações estabelecidas entre o Saber Dialógico e as Racionalidades da Práxis. Não encontramos em nenhum dos filtros (com aspas e/ou sem aspas) trabalhos que proponham essa discussão; por isso, justificamos nossa intenção de prosseguir a pesquisa e investigação tomando os descritores como referências ao desenvolvimento e fundamentação de um pressuposto teórico que sustente ou invalide essa categoria em nossa pesquisa.

A partir dos descritores *Ensino Multirreferencial*, *Ensino Significativo*, *Ensino Contextualizado*, *Aprendizagem Multirreferencial*, *Transdisciplinaridade* e *Multirreferencialidade* foi possível inventariar cinquenta e oito (58) teses, das quais duas (02) se apresentam com aproximação aos referenciais teóricos e metodológicos objetivados nesta tese. As dissertações se apresentaram em número maior, pois obtivemos duzentas e setenta e uma (271), das quais oito (08) foram selecionadas para a leitura e refinamento dos dados. Os critérios de exclusão se pautaram no fato de que muitos trabalhos apesar de discutirem o ensino, este era tratado com foco em um conteúdo específico (geralmente da área das Ciências da Natureza e da

---

<sup>19</sup> Foi levado em consideração a Formação de Professor que é área de concentração do PPGE UECE.

Matemática), não fundamentando a abordagem epistemológica e metodológica norteadora da didática ou ainda não apresentando relação com a área da Pedagogia, Didática e/ou Formação de Professores.

Justifico ainda o porquê de não ter inserido o cognato Ensino ou Aprendizagem significativa nas buscas referente a esta categoria temática. Levando em consideração que a aprendizagem significativa do Ausubel (1982) já é um conceito teórico amplamente discutido no universo acadêmico, tentei inventariar outras experiências e práticas educativas que não focam na perspectiva cognitivista ou da psicologia da aprendizagem, contudo se propõe a perspectiva multidimensional do trabalho educativo.

*Ensino-Aprendizagem Multirreferencial* é uma categoria que se apresenta do desdobramento dos nossos estudos acerca da epistemologia da complexidade e multirreferencialidade na educação e Ciências Sociais. Não encontrar nenhum trabalho que trouxesse a discussão pretendida levou-me a considerar a possibilidade de estar fazendo uma confusão teórica acerca das possibilidades de aprendizagens em uma Formação Docente em Rede. Contudo, em interlocuções férteis, desvelo que esta é “uma concepção nova de aprendizagem, ou de uma das dimensões fundantes da aprendizagem pelo seu caráter amplo de processo de iniciação ampla ao mundo da emancipação humana” (THERRIEN, 2018)<sup>20</sup> tal argumentação é reforçada pelo professor Macedo (2018)<sup>21</sup> ao ajudar-me a analisar o contexto pontuando que “o que há é um assunto pouco discutido e com um teor de resistência muito grande no campo educacional, principalmente por ser a multirreferencialidade uma epistemologia que ameaça os guetos pedagógicos escolares e universitários”. Este é um desafio e se constitui em obstáculo epistemológico que será trabalhado, investigado e refletido com maior profundidade durante o processo de escrita desta tese.

Levando em consideração que a categoria temática Formação Docente em Rede central para a constituição do nosso Estado da Questão não obteve achados significativos para os entrecruzamentos, justificamos a tomada das categorias temáticas e teóricas enquanto elementos fundantes ao levantamento dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos da nossa investigação.

---

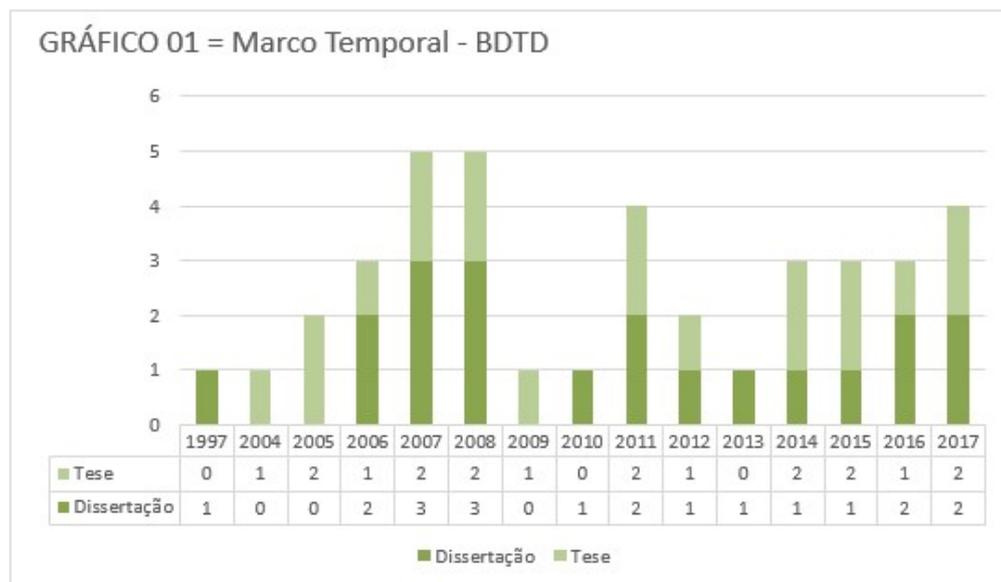
<sup>20</sup> THERRIEN, Jacques. **Aprendizagem Multirreferencial**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marnena@gmail.com> em 14 mar. 2018.

<sup>21</sup> MACEDO, Roberto S. **Aprendizagem Multirreferencial**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marnena@gmail.com> em 15 mar. 2018.

Diante das pontes hermenêuticas (KINCHELOE, MCLAREN, 2006) possíveis de visualização a partir das teses e dissertações selecionadas, propomos um processo de análise interpretativa contextualizada nos achados inventariados.

O marco temporal apresentado na Figura 3 concentra, nas duas últimas décadas, as produções de teses e dissertações, disponíveis na BDTD, que atenderam aos critérios e procedimentos adotados para o estudo investigativo desenvolvido neste EQ.

**Figura 3 – Marco temporal das publicações BDTD**



Fonte: Elaboração própria a partir dos achados na BDTD (outubro/2017-março/2018).

A partir das trinta e nove (39) teses e dissertações selecionadas para uma leitura mais densa e exaustiva, identificamos que nosso recorte temporal na BDTD apresenta trabalhos desenvolvidos ao longo destes últimos vinte (20) anos. Nos anos de 2007 e 2008, tivemos uma maior produção e discussão relacionada as categorias temáticas pensadas para esta investigação. Os dez (10) trabalhos concentrados neste período discutem prática educativa, saberes docentes, saberes da experiência e racionalidade da práxis em programas de pós-graduação nas áreas de Educação e Teologia.

Quanto à distribuição geográfica das pesquisas selecionadas, temos uma concentração dos estudos desenvolvidos da categoria Saber Dialógico na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A Racionalidade da Práxis tem suas produções com destaque para a Universidade Federal do Ceará, com maior evidência encontramos a categoria Redes de Formação sendo investigada na Universidade de São Paulo e a perspectiva de ensino-aprendizagem multirreferencial apresentam destaques na Universidade Federal da Bahia. Esse mapeamento geográfico permite a ampliação do diálogo com as produções destas universidades na continuidade e percurso desta pesquisa, além de confirmar a credibilidade das referências com as quais estamos desenvolvendo o trabalho de investigação

No processo analítico, a partir da leitura dos resumos, introdução, metodologia e referencial teórico, foi possível caracterizar cada um dos trabalhos levando em consideração os autores de referência, as categorias teóricas que emergiam nas teses e dissertações, as perguntas centrais de investigação, objetivos e metodologias de pesquisas adotadas. Não foi uma tarefa fácil o reconhecimento destes dados em muitos dos trabalhos investigados, pois nem todas as produções científicas traziam de forma clara suas concepções de pesquisa, fundamentos teóricos-metodológicos. A partir do panorama traçado, é possível traçar algumas premissas acerca de cada categoria temática que norteiam esta pesquisa.

Neste momento de análise teórica, metodológica e epistemológica foi possível confirmar que os fundamentos da categoria investigativa Racionalidade Pedagógica estão na perspectiva habermasiana (HABERMAS, 2012), a partir da qual a docência pode se constituir em uma racionalidade técnico-instrumental ou ainda baseada na ação dialógica e no agir comunicativo e em Therrien (2006) com a reflexividade nos saberes da experiência e da práxis.

Saber Dialógico e seus cognatos se apresentaram nos achados como um forte ponto de interseção nas relações estabelecidas entre as produções acadêmicas selecionadas. As repetições dos trabalhos encontrados estavam exatamente neste campo, pois Racionalidade Pedagógica e Formação Docente em Rede se apoiam em temáticas centrais a esta categoria: dialogicidade, comunicação, afetividade, emancipação, práxis, trabalho docente e práticas educativas.

A categoria Formação Docente em Rede – contexto desta investigação – não teve um achado significativo mesmo utilizando os filtros restritivos e os cognatos

que se apresentaram. A partir dos trabalhos desenvolvidos em Rede, podemos afirmar que conversação, dialogicidade, colaboração e pensamento complexo se apresentam com relevância nos achados inventariados, confirmando o que Moraes e Navas (2015, p.17) nos indicam,

De certa forma, estamos nos esquecendo de que nosso mundo funciona em rede e de que essa dinâmica operacional está presente em todas as dimensões da vida. O problema é que continuamos mergulhados na fragmentação e na separatividade herdadas na modernidade, esquecendo-nos de que também somos responsáveis pela criação de uma cultura escolar que não está apenas atingindo o professor, dificultando os processos de ensino-aprendizagem e comprometendo o acoplamento estrutural do sujeito à sua realidade, ao contexto em que vive.

As possibilidades para um Ensino-Aprendizagem Multirreferencial serão desafios de rupturas epistemológicas e didáticas, as quais deverão se apoiar no pensamento complexo. Os trabalhos achados nestas categorias apresentam desafio e estímulo a esta pesquisa uma vez que esses tendem a deslocar e desestabilizar a racionalidade instrumental identificadas nas teses e dissertações inventariadas.

### **2.3 Abrindo a tampa da panela II – periódicos CAPES**

O ato de cozinhar é como tecer um cobertor de sabores, aromas, texturas, cores e sons no frigir e borbulhar das panelas. Todos os sentidos são despertados para apreciar o que advém daquelas panelas no fogo. Surpresas, expectativas e anseios são materializados de maneira sensível por meio da visão, do olfato, da audição, do paladar e do tato que – em processo químico e transformador dos alimentos – conecta humano e divino. Aqui as panelas são instrumentos/ferramentas de atualização em seus modos de uso, recriação de etnométodos (COULON, 1995) no cozer os diferentes preparos.

Após abrir nossa primeira panela em busca dos achados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES, parti para outra em efervescência, em ebulição constante, pois seu tempo de atualização é tão dinâmico e abrangente quanto as produções científicas que são desenvolvidas nos diferentes contextos da área da Educação e Formação Docente: foco desta pesquisa. Nossa segunda panela será o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) porque, dentro do seu grande acervo de publicações científicas, disponibiliza o Portal de Periódicos CAPES, o qual facilita a divulgação e o acesso à informação científica nacionais e internacionais, pelo conhecimento atualizado com dados confiáveis e permite ainda a democratização de acesso à informação, bem como uma maior inserção internacional do conhecimento científico.

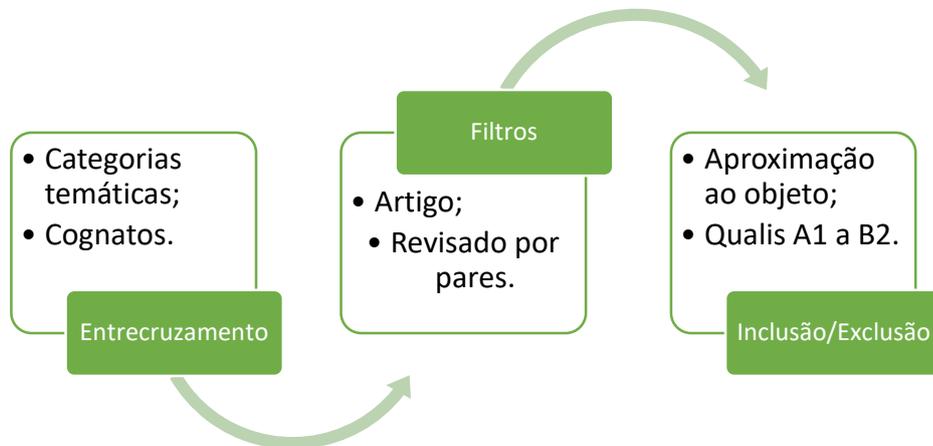
Foram iniciados os trabalhos de busca e levantamento das publicações relacionadas às nossas categorias temáticas concomitante ao trabalho desenvolvido na BDTD, em outubro de 2017. Durante este período, utilizamos apenas a base de dados da *Scielo Org* e *Scielo Brasil* do Portal de Periódicos CAPES<sup>22</sup> o que se mostrou, na continuidade do trabalho, um limitador: o árduo processo para o aceite e publicação nestas bases mantém um viés elitista e no topo das produções da academia. Diante deste cenário e no intento de obter achados significativos para além deste círculo, optamos por refazer as pesquisas sem restringir a base de dados.

Com esta perspectiva, implementou-se uma nova busca – referente ao período de abril de 2018 a agosto de 2018 – para atualizar os achados que serão apresentados na sequência. As ativações dos filtros da busca avançada por assunto partiram das categorias temáticas (Saber Dialógico, Racionalidade da Práxis, Ensino-Aprendizagem Multirreferencial), definidas na problemática da questão de pesquisa, e o entrecruzamento considerou o contexto da investigação (Formação Docente em Rede). Desta forma, foram mantidas as referências das buscas desenvolvidas na BDTD na expectativa de garantir trilhas de aproximação e diálogo. Ainda no processo de filtro, elegemos apenas artigos com o critério “revisados por pares” disponível no site. Quando o número de revisados por pares era igual ou menor que cinco, esse filtro era desconsiderado. Na Figura 4, temos uma sistematização deste movimento contínuo traçado para o levantamento dos artigos nos periódicos CAPES.

---

<sup>22</sup> Endereço eletrônico do referido portal <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

**Figura 4 - Fluxo de levantamento de dados – Periódicos CAPES**



Fonte: Elaboração própria em processo investigativo, 2019.

O caminho percorrido para inventariar os dados no Portal de Periódicos CAPES seguiu a trilha e fluxo apresentado na figura acima e detalhado na sequência: levantamento dos artigos científicos pelo entrecruzamento das categorias temáticas e dos filtros indicados; leitura dos títulos e resumos das produções para identificar os referenciais teórico-metodológicos com aproximação ao objeto desta pesquisa; caracterização dos critérios de exclusão dos artigos, distinguindo os elementos de não aproximação com o nosso objeto ou com Qualis inferior a B2; leitura aprofundada dos artigos com aproximação do objeto a fim de perceber as implicações epistemológicas com a nossa investigação; planificação quantitativa dos artigos inventariados, extraíndo dados para uma melhor caracterização (título, autores, ano de publicação, palavras-chave) e – por conseguinte – foi feito o tratamento analítico a partir dos dados quantitativos e qualitativos dos artigos inventariados, buscando compreender sentidos e significados que se entrelaçam e contribuem para a coerência e sustentação desta tese.

O trabalho de pesquisa e buscas aos artigos científicos seguiu o fluxo descrito e são apresentados no Quadro 4 – Entrecruzamento das Categorias – Periódicos CAPES, onde se apresentam os dados quantitativos e a indicação dos critérios de exclusão que promoveram a validação em cada categoria temática.

**Quadro 4 – Entrecruzamento das Categorias – Periódicos CAPES**

<b>Cruzamento</b>	<b>Achados</b>	<b>Revisados</b>	<b>Próximo</b>	<b>Critério de exclusão</b>	<b>Validos</b>
Saber Dialógico	<b>164</b>	<b>137</b>	<b>29</b>	não adequado ao corte Qualis;	<b>2</b>
“Saber Dialógico”	<b>1</b>	-	<b>1<sup>23</sup></b>	-	<b>1</b>
“Saberes em Rede”	<b>1</b>	-	<b>1</b>	-	<b>1</b>
Saber Dialógico AND “Formação Docente em Rede”	<b>0</b>	<b>0</b>	-	-	-
Racionalidade da Práxis Pedagógica	<b>102</b>	<b>53</b>	<b>13</b>	Área da religião, saúde, filosofia administração.	<b>6</b>
“Racionalidade da Práxis”	<b>0</b>	<b>0</b>	-	-	-
Racionalidade da Práxis AND “Formação Docente em Rede”	<b>0</b>	<b>0</b>	-	-	-
Ensino-aprendizagem Multirreferencial	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	Políticas públicas para a infância; Saúde coletiva; Consultoria administrativa	<b>1</b>
Ensino AND Multirreferencialidade	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	Ensino com foco em conteúdo; Tecnologias assistivas; gestão na área de saúde;	<b>2</b>
Aprendizagem AND Multirreferencialidade	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	Formação médica; tecnologia assistiva; ensino de conteúdo; ensino de odontologia; administrativa	-

Fonte: Elaboração própria a partir dos achados nos periódicos CAPES (outubro 2017 – agosto 2018).

<sup>23</sup> O artigo selecionado neste filtro foi validado na busca da categoria anterior, assim não irá computar no quantitativo final.

Para o entrecruzamento “Saber Dialógico and Formação Docente em Rede”, “Racionalidade da Práxis and Formação Docente em Rede”, “Ensino-Aprendizagem Multirreferencial and Formação Docente em Rede”, obtivemos resultado negativo nos achados. Diante desta configuração nos periódicos CAPES, reafirmamos o mesmo cenário apresentado na BDTD, no qual ainda não temos o diálogo e relações diretas estabelecidas entre as categorias propostas para análise e discussão trazidas neste trabalho de pesquisa.

As investigações nos bancos de dados dos periódicos CAPES exigiram da inquietação e curiosidade epistemológica da pesquisadora uma busca com os descritores separados, uma vez que o resultado do entrecruzamento foi zerado. Este movimento levou aos achados descritos no Quadro 4; a partir das leituras apurada dos títulos e resumos, tornou-se possível a validação de treze (13) artigos com aproximação ao objeto, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão já descritos anteriormente.

Estes artigos serão apresentados de maneira mais analítica no Quadro 5. Os materiais inventariados com aproximação as discussões teóricas, epistemológicas e metodológicas foram caracterizadas a partir da apresentação dos autores, ano de publicação, título e temáticas centrais de análise. Considerando que apenas um trabalho se repetiu na aplicação dos filtros de busca, então o quadro apresenta apenas de 12 (doze) artigos.

#### **Quadro 5 – Planificação Detalhada – Periódicos CAPES**

<b>Nº</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Temática Central de Análise</b>
1	AZEVEDO, Maria Antonia Ramos (2010)	2010	Os professores formadores e os saberes de orientação mediante ações tutorais	Saberes docentes; saberes de orientação; formação de formadores; racionalidade emancipatória.
2	LIMA, C. R. M., LIMA, J. R. T., MOREIRA, F. K.(2010)	2010	Problematização e racionalização discursiva dos processos produtivos em organizações.	Habermas, Racionalização discursiva, Problematização pedagógica, Processos produtivos, Organizações
3	ARAGÃO, Ana Maria F. (2012)	2012	Ciência e reflexividade: Considerações a partir de um projeto formativo investigativo.	Planejamento instrucional, atitudes de professores, profissional, Reflexividade docente

4	PINTO, Maria das Graças Gonçalves (2010)	2010	O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professor	Epistemologia da prática, saberes de professores, práticas docentes
5	GADOTTI, Moacir (2002)	2002	Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica	Pedagogia Crítica
6	PEPE, Albano Marcos Bastos (2013)	2013	Da disciplina à transdisciplinaridade pela transgressão Waratiana: uma releitura heideggeriana do ensino jurídico	Educação. Disciplina. Transdisciplinaridade. Solipsismo. Intersubjetividade.
7	MARTINS, L. e SILVA, B. (2016)	2016	Narrativas da dependência nas redes de aprendizagem online: como professores usam as redes de aprendizagem para promover a autonomia	Redes de aprendizagem, autonomia, dialogia, fóruns
8	THIOLLENT, M. COLETTE (2014)	2014	Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade	pesquisa-ação, formação de professores, diversidade cultural
9	PRETTO, N. CORDEIRO, S OLIVEIRA, S. (2013)	2013	Produção cultural e compartilhamento de saberes em rede: entraves e possibilidades para a cultura e a educação	Propriedade Intelectual; Direito Autoral; Ética Hacker; Compartilhamento em Rede; Educação.
10	AMBONI, Nerio (2012)	2012	Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em Administração	Interdisciplinaridade. Paradigma da complexidade.
11	NEVES, F. R. (2015)	2015	Multirreferencialidade e o pensar filosófico em sala de aula elementos para uma desconstrução do ensino de Filosofia tradicional	Multirreferencialidade. Complexidade. Filosofia da educação. Desconstrução conceito de Ensino
12	FERRAÇO, C. NUNE, K. R. (2011)	2011	A tessitura de experiências compartilhadas, negociadas e potencializadas no currículo no ensino superior	Multirreferencialidade Pensar em Cartografia Ensino Superior

Fonte: Elaboração própria a partir dos achados nos periódicos CAPES (outubro 2017 – agosto 2018).

O período de 2002 a 2016 corresponde ao marco temporal dos achados das produções sobre o objeto desta pesquisa, tendo um destaque no ano de 2010 com produções relacionadas aos saberes, racionalidades e práticas educativas. Apesar dos poucos achados, as sinalizações nas categorias temáticas e referenciais teóricos identificados reafirmam a necessidade de um aprofundamento nos horizontes que se ampliam tendo a dialogicidade, a ação comunicativa, a multirreferencialidade

e interdisciplinaridade enquanto possibilidades de interrelações entre os saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica.

Seguindo nesse movimento, as tampas das painéis se mantiveram abertas para depurar os sabores. Neste apurar de saberes e refinamento dos achados científicos inventariados, foram clarificadas as categorias da pesquisa com o tratamento analítico e qualitativo, já detalhado ao longo desta escrita. Na próxima Seção, tais análises serão propostas ao banquete dialógico envolvendo a efervescência das produções encontradas tanto na BDTD quanto nos periódicos CAPES.

## **2.4 Preparando o banquete dialógico – Categorias de investigação**

Diante da mesa farta proporcionada pelos achados do Estado da Questão, deparo-me com o mesmo sentimento ambíguo de Sócrates ao discursar no banquete de Platão sobre o amor. “O que deseja, deseja aquilo de que é carente, sem o que não deseja, se não for carente” (PLATÃO, 2019, p.18) . Também é a fome que se mantém diante da falta. Para Rubem Alves, “é a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome” (ALVES, 2002, s/p). Manter a fome insaciada é uma arte e a cozinheira tem que saber disso para ativar o desejo, o afeto, o aparelho pensador e a fome, mesmo diante da comida, da fartura do banquete.

No movimento intenso e fatigante das buscas, consultas, leituras e reflexões advindas das pesquisas e análises realizadas na BDTD e nos periódicos CAPES, deparei-me ainda com a “gulodice” de querer dar conta de novas/outras categorias teóricas e referenciais. Lembrei-me do ditado popular de que “peixe morre pela boca”; como este não é meu intento, mantereí viva a minha fome e afeto compreendendo a incompletude dos meus pensamentos famintos diante “das faltas” nas teses, dissertações, artigos e da fartura multirreferencial.

Os pensamentos famintos diante do banquete proporcionado pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e pelos bancos de dados dos periódicos CAPES levaram-me à compreensão da necessidade de reorganizar e realinhar os macroconceitos que venho trabalhando para melhor aprofundamento e diálogo com a

problemática de investigação desta pesquisa. Farei – na sequência – a reestruturação das categorias temáticas juntamente com os referenciais teóricos que irão basilar a fundamentação ontológica, epistemológica e metodológica da investigação levando em consideração sobretudo o tratamento analítico e qualitativo advindos dos resultados dos estudos e investigações acerca do estado da questão imprimindo os sentidos e significados que se entrelaçaram e contribuíram para a ressignificação desta pesquisa.

Tomando a análise dos pressupostos teórico-metodológicos das 39 (trinta e nove) produções acadêmicas entre teses e dissertações e os 12 (doze) artigos com aproximação as categorias temáticas, saberes em rede, racionalidade da práxis pedagógica, formação docente em rede e ensino aprendizagem multirreferencial, foi possível identificar que os achados apontam para abordagens qualitativas de pesquisa. Sinaliza – também – paradigmas socioconstrutivistas, interpretativos e do pensamento complexo, fundadas em bases epistemológicas na fenomenologia-hermenêutica, na complexidade e na abordagem ecossistêmica e apresentando como metodologias de pesquisa: as narrativas, os estudos culturais com eixo na transversalidade, a análise textual discursiva, a metodologia do desenvolvimento ecossistêmico, a pesquisa participante ou a pesquisa-ação e o estudo de caso.

Este diagnóstico referente aos aportes teóricos dos trabalhos investigados respalda minha intuição científica de que as perspectivas polifônicas de constituir o método em um processo *bricoleur* fundamentado no pensamento complexo e na multirreferencialidade se identifica com experiências de outros pesquisadores que já se aventuraram na ruptura das ciências monológicas.

Entendendo e vivenciando a singularidade da bricolagem científica, as circunstâncias de um doutoramento e suas condições acontecimentais<sup>24</sup> proponho – na sequência desta escrita – uma reestruturação das categorias temáticas para dar continuidade às análises das categorias teóricas na ampliação do diálogo entre elas buscando uma melhor sistematização desta escrita reflexiva. Justifico a integração da Formação Docente em Rede e Saber Dialógico, Ensino-Aprendizagem Multirreferencial, deixando apenas a Racionalidade da Práxis Pedagógica com uma

---

<sup>24</sup> Segundo Macedo: “acontecimento é o que nos coaciona a decidir por uma nova maneira de ser, de atuar ou de atrair. Suplemento incerto, imprevisível, dissipado, apenas aparece. Nomeia o não sabido da situação” (2016, p.37).

análise particular exatamente pela especificidade da temática que perpassa toda a pesquisa.

Destarte, trarei as categorias temáticas apreendidas durante as buscas, os autores de referência e as perspectivas sinalizadas na investigação do estado da questão para a continuidade, sustentação e aprofundamento na defesa da tese de que o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica se interrelacionam em um movimento complexo e dinâmico entre os autores-atores, interagentes de uma formação docente em rede, possibilitando o ensino-aprendizagem multirreferencial, os quais podem potencializar a autonomia e a reflexividade docente.

Para identificação das categorizações trazidas no conjunto dos materiais selecionados que totalizaram dezenove (19) teses, vinte (20) dissertações e doze (12) artigos, utilizamos o *software NVivo*<sup>25</sup>. O procedimento adotado partiu da leitura de resumos, palavras-chave, metodologias e, em alguns casos, dos referenciais teórico-metodológico no corpo do texto para a identificação e levantamento das categorias, descritores e cognatos relacionados ao foco da investigação.

A partir dos termos indexados no material tornou-se possível a identificação da recorrência das categorias trazidas no material inventariado permitindo que o tratamento naturalístico dos dados fosse materializado para as “nuvens de palavras” por temática. Essas serão apresentadas e detalhadas na sequência. Nestas nuvens aparecem em maior tamanho, aquelas palavras com o elevado índice de recorrência no campo científico investigado trazendo indícios para a validação das categorias teóricas da pesquisa

As categorias que emergiram nos achados acerca da Formação Docente em Rede e Saber Dialógico estão representadas na Figura 5 e indicam com destaque a transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, o pensamento complexo, a visão ecossistêmica, o diálogo, dialogicidade, comunicação, bem como a relevância da cultura na compreensão dos contextos formativos de professores.

---

<sup>25</sup> O *NVivo* é um *software* especializado a análise qualitativa de dados científicos. Foi desenvolvido pela QSR International [www.qsrinternational.com](http://www.qsrinternational.com)



e compreender o Saber Dialógico em rede que emerge nas tramas das teias da vida, das experiências e conexões estabelecidas nas relações comunicacionais das práxis formativas.

Pelo reduzido número de achados a partir da categoria temática Racionalidade da Práxis Pedagógica<sup>26</sup>, tomamos os cognatos racionalidade da práxis, racionalidade pedagógica, práxis docente e práxis pedagógica para ampliar o repertório dos achados e possibilitar a construção do aporte teórico.

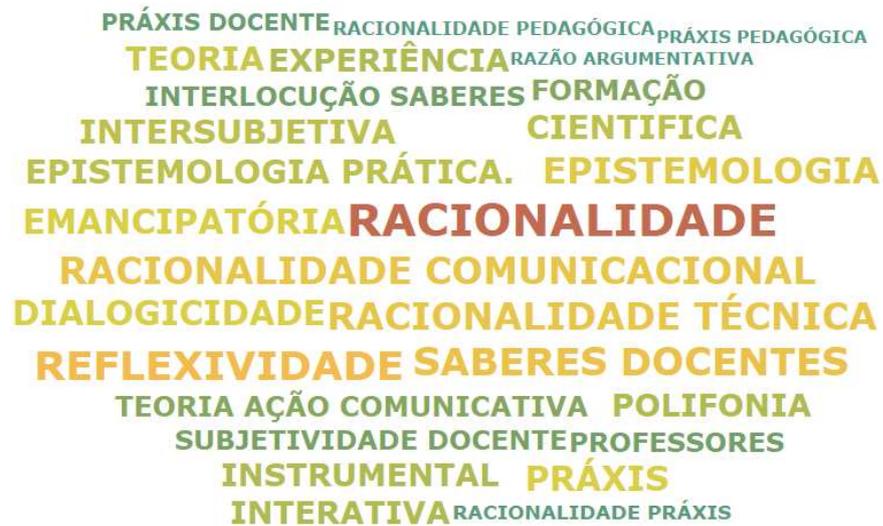
Compreender a Racionalidade da Práxis Pedagógica nos auxilia a desvelar alguns princípios dos dilemas da prática docente permitindo a reflexividade do professor diante da organização dos seus saberes da ação docente, das suas intervenções didático-pedagógicas e das suas opções no saber-fazer, bem como no não-fazer. Para nos ajudar neste desvelamento, tomaremos como referência Therrien (2006,2012,1010a), Sacristán (1999, 2013) Habermas (2012v.1, 2012v.2), Boufleuer (2001, 2016), Leff (2001); para uma sustentação do conceito teórico da práxis, retomarei as discussões e reflexões de Kosik (2002), Sacristán (1999) e Freire (2004), que relacionam os processos efetivos da relação teoria e prática para além da dicotomização. Na Figura 6, temos as categorias teóricas advindas dos estudos feitos nas 12 teses<sup>27</sup> e dissertações e nos seis artigos levantados com aproximação ao objeto e interesse desta pesquisa.

---

<sup>26</sup> Apenas uma tese, conforme apresentado nos quadros acima. Destaco que a fonte principal de busca, neste momento, foi a BDTD, contudo uma outra busca na plataforma Sucupira foi realizada para garantir a validade do dado.

<sup>27</sup> Nos estudos do E.Q havia identificado apenas dez trabalhos. Ao iniciar os estudos das teses e dissertações encontrei mais dois trabalhos nas referências e estes foram integrados ao detalhamento analítico.

**Figura 6 – Nuvem de Palavras - Racionalidade da práxis pedagógica**



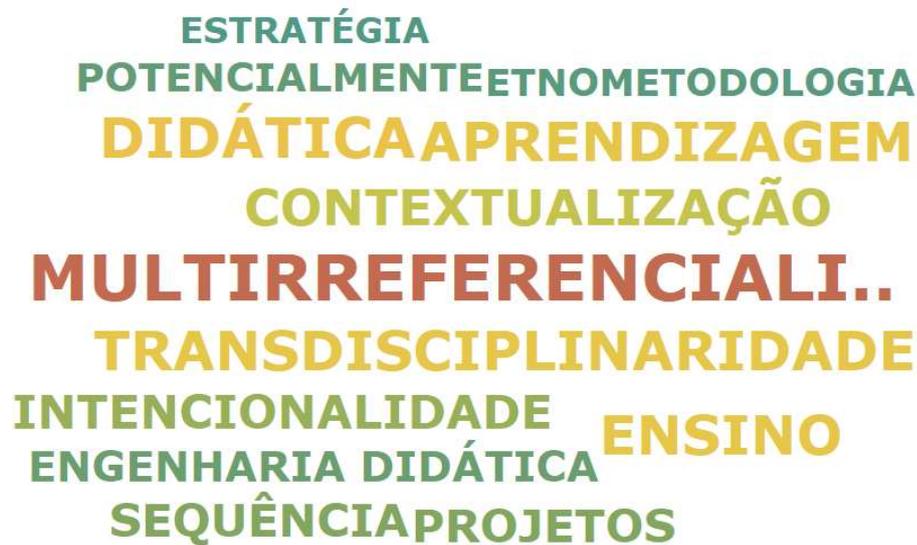
Fonte: Elaboração própria, 2019.

Neste primeiro momento, o olhar sobre os trabalhos científicos selecionados e as categorias temáticas identificadas trouxeram ainda mais inquietações e questionamentos para a compreensão dos objetivos desta tese, os quais encontram abrigo na perspectiva *flâneur* desta pesquisadora com espírito inquieto. De acordo com Macedo, “a cada investida, o *flâneur* se convence da necessidade de lutar contra a naturalização dos saberes” (2016, p.69). Nesta via, que tentarei entender o ensino-aprendizagem enquanto processos multirreferenciais, conectados aos processos aprendentes tanto individuais quanto coletivos entrelaçados pela ecologia cognitiva da Formação Docente em Rede.

O tratamento analítico das categorias temáticas, proposta para esta tese referentes ao Ensino-Aprendizagem Multirreferencial, será feito conjuntamente levando em consideração que não obtivemos resultados nas buscas do E.Q diretamente relacionados a elas e sim aos cognatos<sup>28</sup> que por aproximação poderão possibilitar a constituição da fundamentação teórica e constituição dos argumentos em busca da desnaturalização destes saberes.

<sup>28</sup> Conforme as tabelas já apresentadas, os cognatos que emergiram nas buscas na BDTD para Aprendizagem Multirreferencial foram Multirreferencialidade e Transdisciplinaridade e, para Ensino Significativo, adotamos como cognatos ensino intencional, ensino explícito e ensino contextualizado.

**Figura 7 – Nuvem de palavras - Ensino-aprendizagem multirreferencial**



Fonte: Elaboração Própria, 2019.

Diante das principais categorias teóricas apresentadas na Figura 7, resultante do estudo dos trabalhos inventariados acerca da Ensino Aprendizagem Multirreferencial, temos como destaque a transdisciplinaridade, a multirreferencialidade, a intencionalidade, a contextualização, as sequências e as engenharias didáticas, bem como a própria etnometodologia e a Didática. Essas se constituem em base fundante para investigação e apropriação dos macroconceitos.

Tomando as categorias e os autores que emergiram no E.Q, reforço a importância dos estudos epistemológicos e didáticos para o processo de ensino-aprendizagem multirreferencial a partir de Freire (1998,2004), Zabala (1998, 2016), Braga (2015), Moraes (2015, 2018), Santos (2003, 2016) Weinstein (2015), Therrien (2010a, 2012), Franco e Pimenta (2010) e Gauthier (2014, 1998), Esses apresentam – em suas obras – fundamentos teóricos e epistemológicos para a gestão dos aprendizados e a gestão da classe propondo, a partir de estratégias, diferentes possibilidades de organização de sequências didáticas, enfoque globalizador ou círculos de leituras preocupados com a transformação didática do como, para que, por que e o que ensinar, mas sem perder de vista o aspecto humanizador da prática docente.

Por complementarem uma discussão contemporânea sobre aprendizagem, trazendo como potencializadoras desse processo as diferentes formas de construção

do ser humano bem como as diferentes relações que estabelecem os sujeitos aprendizes com o conhecimento, buscarei as possibilidades de discutir o ensino e a aprendizagem multirreferencial a partir de Vigotski (2003, 2003a), Freire (2004), Gomez (2004), Illeris (2013), Moraes (2015,2018) e Macedo (2010, 2013, 2016), também tomaremos como aporte teórico Ardoino (1998, 2012), Barbosa (2012), Borba (2012), Coulon (1995, 1995a), Fróes Bunham (1998, 2012), Fagundes e Fróes (2001). Estes autores se apresentam como possibilidade constitutiva de processos de ensino aprendizagem contextualizados, significativos, intencionais e multirreferenciais, pautados em discussões teóricas como autoria, intercrítica, alteridade, colaboração e solidariedade, enfocando as experiências acontecimentais enquanto possibilidade do entrelaçamento de redes de formação docente situadas e complexas.

Desenvolver um trabalho investigativo de aprofundamento no Estado da Questão é muito difícil e complexo, pois sempre temos novas e outras pesquisas e a elas somos conduzidos. Torna-se necessário, porém, saber a hora de colocar o ponto final para arrematar o texto, compreender qual a função do investimento no E.Q e sobretudo o recorte teórico-metodológico conduzido durante o processo.

Todo o esforço e labor feito durante este E.Q teve o propósito claro de garantir a coerência epistemológica, teórica e metodológica da pesquisadora. Assim, os processos de metamorfose vivenciados para a delimitação e recortes na constituição do projeto da tese foram fundantes para o campo fértil experienciado ao longo do trabalho de pesquisa e que possibilitaram o ladrilhar desta cartografia teórica.

No decorrer da escrita, buscar-se-á construir uma estruturação ontológica, epistemológica e didática que oriente os processos de produção do conhecimento em rede e, ao mesmo tempo, sirva de suporte para a apreensão das racionalidades da práxis e saber dialógico constituídos em formação docente em rede, enquanto potencializadores do pensamento da complexidade e dos processos de ensino aprendizagem multirreferencial.

### 3 SABERES E SABORES: FUNDAMENTANDO AUTORIAS

“Não quero faca nem queijo  
Quero a fome”.  
(Adélia Prado)

Movida pela Pedagogia Antropofágica (MORAES & THERRIEN, 2018) e pela intensa “comilança” nos bancos de dados da CAPES, apresentarei – na sequência do texto – as misturas e os entrelaçamentos das categorias teóricas, ciente de que esse é apenas o começo, pois ainda tenho fome de melhor aprofundar e me apropriar dos “queijos”.

Compartilho do pensamento de que “o ato de comer, surge a partir de uma necessidade vital - a fome -, entendendo-se a fome em sentido amplo, como um ato de busca constante, de nutrição não somente fisiológica, mas cultural, espiritual e afetiva” (MORAES & THERRIEN, 2018, p.65). Neste viés, Adélia Prado nos ensina a querer a fome para manter o ‘aparelho pensador’ ativo e, assim, ela nos ensina Pedagogia como analisa Rubem Alves ao refletir que “o comer começa na fome de comer queijo. Se não tenho fome é inútil ter queijo. Mas se tenho fome de queijo e não tenho queijo, eu dou um jeito de arranjar um queijo...”. (ALVES, 2002, s/p).

O movimento antropofágico, na sequência desta escrita, mistura as autorias dos referenciais estudados e investigados, dando o contorno aos saberes e sabores da fundamentação ontológica, epistemológica e paradigmática desta tese.

Buscamos viver – e sobrevivemos – em uma sociedade em que a globalização econômica nos fascina pela retotalização do mundo, pautada em uma racionalidade que imprime aos sujeitos dívidas (financeiras, ecológicas e da razão) que unidimensionam o mercado, superexploram a natureza, homogeneizam as culturas, subjagam saberes e degradam a qualidade de vida da maioria (LEFF, 2001). A globalização pode ser entendida como um projeto totalitário que, sob o signo do mercado, desvaloriza as tradições, nega as identidades e subjuga as culturas marginalizadas, já que “... a reintegração do mundo não remete [...] a um projeto de reunificação do conhecimento” (LEFF, 2001, p.229); temos o desafio de uma outra racionalização que contemple a diversidade e a complexidade do mundo.

Neste contexto contemporâneo, principalmente nas duas últimas décadas, que surge para os pesquisadores, professores e estudantes, enfim todos os sujeitos que pensam e se preocupam com o desenvolvimento da educação no país, a necessidade de refletir sobre os processos de formação de professores na emergente e contraditória sociedade da informação ou ainda chamada sociedade do conhecimento (LÉVY, 2003, 2004). Para melhor situar estes termos discursivos presentes nas temáticas educacionais que criam a ilusão igualitária de acesso e possibilidades justas de formação, destacamos Sacristán (2013, p.153) quando explicita,

o conhecimento é uma característica decisiva e distinta em toda a sociedade, embora sua natureza, sua presença e seu peso variem conforme a sociedade, assim como variou em certos momentos de sua história. O que se denomina sociedade do “conhecimento” é uma etapa das sociedades desenvolvidas nas quais a informação e o conhecimento têm relevância e são mais necessários para seu funcionamento e manutenção.

Pensar – portanto – no saber dialógico e na racionalidade pedagógica da práxis constituídos em contextos de formação docente em rede é ter clareza de que nem todos participam como iguais desta “sociedade do conhecimento,” sejam indivíduos, grupos, países ou culturas: não estamos nem mesmo em sociedades homogêneas (SACRISTÁN, 2013). Procurar entender à racionalidade que fundamenta a práxis docente é situar-se nesta sociedade hipermoderna (LIPOVETSKY, 2004 apud VIEIRA E THERRIEN, 2016), com seus conflitos e suas tendências contraditórias:

De um lado, sob a hegemonia do **mercado** com seus componentes do capitalismo neoliberal, reverencia a **ciência** na racionalidade que o iluminismo elegeu como deus da emancipação do mundo; por outro lado, sob a bandeira da **democracia**, essa mesma sociedade enaltece o indivíduo, sujeito de uma consciência autônoma e solidária capaz de elaborar e justificar as razões do seu agir nos conflitos de hegemonia e dominação que enfrenta com outros sujeitos (VIEIRA, THERRIEN, 2016).

Como reforça Habermas, “a progressiva ‘racionalidade’ da sociedade encontra-se ligada à institucionalização do progresso científico e técnico” (2014, p.76); nestes processos de inserção e naturalização das técnicas e da ciência às ações sociais, torna-se necessário um *détour* acerca deste fenômeno a fim de perceber e

reconhecer os conteúdos políticos e de dominação que podem ser desvelados a partir desta pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002) e ilusão da vida confortável. Habermas (2014, p.86-87), em seus estudos sobre a questão da técnica e da alienação, convida-nos à seguinte reflexão:

A ambiguidade contida na “racionalidade” própria da ciência e da técnica – a qual por um lado, especifica um potencial crescente de forças produtivas excedentes que ameaça a estrutura institucional e, por outro, *também* confere o critério para a legitimação das relações de produções repressoras – não pode ser representada adequadamente nem por meio da historicização do conceito, nem pelo retorno à concepção ortodoxa: nem pelo *pecado original*, nem pela *inocência* do progresso técnico-científico.

Imersos neste cenário de mudanças e transformações aceleradas, temos a necessidade permanente de atualizações, conexões e reflexividade diante dos dilemas docentes contemporâneos, isto porque “quanto mais rápida é a aceleração da técnica, mais nos parece vir do exterior. Além disso, esse sentimento de estranheza cresce com a separação das atividades e a opacidade dos processos sociais” (TORRES, 2014, p.114). Os desafios que cotidianamente mobilizam nossos saberes e fazeres em processos educacionais inovadores e na perspectiva de repensar outras formas de ensinar e aprender na educação nos provocam a constituição de outro paradigma educacional (MORAES, 2015) sem desprezar ou demonizar a tradição (GAUTHIER, 2014), promovendo uma racionalidade pedagógica pautada na práxis humanizadora.

Reconhecendo os sujeitos enquanto aprendentes – potencialmente criativos e surpreendentes nos seus saberes para respeitá-los na rede cognitiva da construção colaborativa – esta pesquisa teve como maior desafio compreender como o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica se interrelacionam em contextos de formação docente em rede<sup>29</sup> em uma perspectiva do ensino-aprendizagem multirreferencial.

---

<sup>29</sup> O sentido empregado para rede neste trabalho, não se aplica aos consórcios institucionais que empreendem ações cooperativas em torno de propostas educacionais, bem como não se restringe ao uso de tecnologias digitais para a comunicação mediada por computador e sim enquanto espaço dinâmico de fluxo de informações e produção de conhecimento a partir de uma ecologia cognitiva conectada pelos interagentes do processo de compartilhamento e colaboração. Trago como sustentação para a compreensão deste conceito a definição de Trindade (2018) apresentada no Dicionário de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância : 5.Pensando na aprendizagem em

Nesse contexto, é premente refletir sobre os processos de constituição e elaboração de formação docente em rede, principalmente no que tange à efetiva produção do conhecimento, uma vez que o modelo instrucional é predominante nas propostas dos cursos presenciais e a distância no país. É notório que o referido modelo não atende às necessidades cognitivas do desenvolvimento humano, crescimento intelectual e exigências pedagógicas que possibilitam a produção do conhecimento, uma vez que apenas requerem dos sujeitos o uso das capacidades individuais e conhecimentos bastante diretivos. Diante disso, vale ressaltar que o conhecimento humano não é apenas

[...] uma rede complexa de capacidades *gerais* como observação, atenção, memória, julgamento, etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente. [Sendo assim,] aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. (VYGOTSKY, 2003a, p. 108).

Compreendendo que a produção do conhecimento se dá permanentemente e de acordo com os processos formativos vividos pelos sujeitos nas relações sociais, o que reforça a tese de que o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica se interrelacionam em um movimento complexo e dinâmico entre os autores-atores, interagentes de uma formação docente em rede, possibilitando o ensino e a aprendizagem multirreferencial, os quais podem potencializar a autonomia e a reflexividade docente.

Assim, os desafios da sociedade contemporânea e as demandas institucionais e educacionais indicam a necessidade de formação continuada e contínua (LIMA, 2001) dos profissionais que atuam nesse contexto. A autoformação (JOSSO, 2004; PINEAU, 2004, 2005), formação continuada e contínua, neste projeto

---

rede como um sistema vivo e em constante mutação, fruto de diferentes conexões que se vão formando, integramos também a aprendizagem em rede numa ecologia que promove e suporta a criação das comunidades de aprendizagem. Essa ecologia vai permitir precisamente a formação de comunidades de interesses comuns e resultante da interação entre os seus participantes, precisamente fruto dessa interação e de uma certa reciprocidade na partilha de informação e na criação de novo conhecimento, a rede de aprendizagem que se forma não se reduz a um repositório de conteúdo. Pelo contrário, ela vai constituir-se num sistema de organização ativa da informação viva e dinâmica enquanto produz conhecimento, aplica ou resolve os problemas que forem sendo apresentados pela Comunidade (DIAS, 2008). Por isso mesmo, pode-se considerar que a aprendizagem em rede é também uma ecologia da aprendizagem, que interliga seres humanos, contextos e conteúdos digitais.

é compreendida como a possibilidade de os professores desenvolverem o compromisso com a pesquisa, elaboração própria, através da teorização de suas práticas de forma crítica e criativa, sem negar as mudanças e transformações e nem se submeter a elas, vencendo a cultura de reprodução de modelos ainda presente no contexto educacional; portanto, indo além da simples complementação da formação inicial, reciclagem, capacitação ou certificação.

A formação de professor em rede não pode continuar sendo pensada apenas a partir da conexão de sujeitos mediados pela comunicação e pela tecnologia disponível. Uma necessidade de compreensão epistemológica torna-se fundamental ao desenvolvimento de uma racionalidade prática a partir da reflexividade das ações docentes em uma formação em rede que envolve encontros e desencontros dos atores-autores envolvidos nos múltiplos espaços formativos. Desta forma, podemos afirmar que “o olhar da epistemologia da prática como princípio de formação dos profissionais de educação abre perspectivas para a reconstrução de novos horizontes de emancipação humana e social” (THERRIEN, 2006, p. 71).

Tomando como fundamento a ação comunicativa (HABERMAS, 2012), podemos inferir que a docência pode se construir numa racionalidade técnico-instrumental ou numa racionalidade baseada na ação dialógica e no agir comunicativo. Refletindo acerca destas proposições, percebemos a possibilidade de planejar, implementar e vivenciar uma constituição de formação docente em rede pautada no saber dialógico e na racionalidade da práxis pedagógica comprometida com os aspectos técnico, político e social, bem como com a gestão do ensino-aprendizagem, a partir de estratégias didáticas pautadas na etnometodologia e na multirreferencialidade.

Como afirma Therrien (2006, p.77-78), a racionalidade pedagógica,

[...] é inconcebível fora do contexto da epistemologia da prática. Ela é o suporte de uma práxis educativa como processo de reflexão sistemática sobre a ação por parte de sujeitos, social e coletivamente, voltados para a construção de conhecimentos e saberes que refletem os significados e sentidos num horizonte de transformação do mundo da vida com emancipação social.

A racionalidade da práxis pedagógica integra diferentes saberes que em processos de reflexividade distintos fazem emergir as potencialidades

transformadoras na educação e na vida. Para Tardif a prática docente se funda em inúmeros saberes com os quais “o corpo docente estabelece diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural” (TARDIF, 2014, p.36). Nesta pluralidade de saberes que são amalgamadas na racionalidade da práxis pedagógica o saber dialógico se apresenta enquanto “*disponibilidade*” (FREIRE, 1996, p. 135) ao encontro com o outro.

O saber dialógico se inscreve como palavra viva e em movimento, fruto das relações dialéticas e dialógicas próprias da interação na comunicação, envolve, portanto, o saber/fazer da práxis dialógica em movimento de alteridade, escuta, silêncios, segurança e riscos diante da disponibilidade ao encontro que promove alterações pela constituição social e histórica dos sujeitos.

A exigência da disponibilidade para o diálogo pressupõe o respeito a diferença e uma conexão entre o que faço e o que digo, como explica Freire “é na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade” (1996, p.135). Neste contexto é que o saber dialógico se materializa na polifonia, com a palavra do Outro. Não se anulam os dissensos, as contradições e conflitos nas ações comunicativas, uma vez que este pode possibilitar a reflexividade crítica, a autonomia e autoria a partir do diálogo, ou mesmo a recusa diante deste processo.

Compreender o saber dialógico diante da racionalidade pedagógica da práxis docente não é colonizar e impor verdades com discursos solipsistas libertadores da palavra. Trata-se da emergência de ações comunicativas em contexto pedagógico com possibilidade de consensos e dissensos em movimento de criação e autoria frente a complexidade da relação do Eu e do Outro em diálogo. Nesta perspectiva, os sujeitos responsivos,

Ao tomarem parte em ações comunicativas, aceitam por princípio o mesmo status daquele cujos proferimentos querem compreender. Eles não estão mais imunes às tomadas de posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou dos leigos, mas empenham-se num processo de crítica recíproca. No quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou atual – não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem (HABERMAS, 1989, p.43).

Colocar-se nesta disposição ao encontro com reconhecimento das diferenças e relações de poder nos traz em desdobramento ao problema central, as seguintes questões mobilizadoras: Como o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica são constituídos em uma formação docente em rede? Quais os desdobramentos de um ensino e uma aprendizagem-multirreferencial considerando a complexidade do contexto de formação docente em rede? Reverberando a práxis colaborativa e de partilha em uma ecologia cognitiva indago ainda qual o “efeito professor” em uma formação docente em rede?

Entendendo, a partir destas questões problematizadoras, que ensinar é criar vínculos de aproximação social, é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os para adaptá-los e transformá-los nas ações da prática pedagógica “[...] num triângulo de interação entre três polos: o docente, a matéria, o aluno” (THERRIEN, 2006, p. 74). O professor precisa mediar a gestão pedagógica dos conteúdos, promover um ensino estratégico, situado e negociado (TARDIF, 2014), permitindo aos envolvidos no processo, o diálogo intersubjetivo e dialético-dialógico com o conhecimento, com o professor, com os outros alunos, e com o projeto de sociedade que aspira para si e para os outros.

Repensar a educação neste contexto ultrapassa a perspectiva tecnicista de aprender a lidar com as tecnologias, armazenando, transmitindo e estocando informações em uma via única de comunicação. Um grande desafio centra-se na produção de conhecimento em rede, onde todos os sujeitos conectados são responsáveis e participantes coletivos da construção de saberes significativos, contextualizados e multirreferenciados. Além disso, Moraes nos chama a atenção para o fato de estarmos,

nos esquecendo de que nosso mundo funciona em rede e de que essa dinâmica operacional está presente em todas as dimensões da vida. O problema é que continuamos mergulhados na fragmentação e na separatividade herdadas da modernidade, esquecendo-nos de que também somos responsáveis pela criação de uma cultura escolar que não está apenas atingindo o aluno em seu processo de formação, mas também o professor, dificultando os processos de ensino-aprendizagem e comprometendo o acoplamento estrutural do sujeito à sua realidade, ao contexto em que vive (MORAES, 2015, p.17).

Compreendendo a complexidade e o desafio que nos é lançado na educação, precisamos continuar atentos ao “fato de que estamos diante de um novo *contexto* e um novo *texto* para a educação, o qual incidirá nas propriedades que orientam a prática educativa, nos métodos de desenvolvê-la, assim como nos modelos de organização do ensino” (SACRISTÁN, 2013, p.157).

Ampliando esta perspectiva, recorreremos a Maturana (2001) quando este defende que aprender não é aquisição de algo que está lá e sim a transformação em coexistência com alguém, com o outro. Neste sentido, Charlot (2005) destaca que qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprender é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens. Temos um processo relacional, intersubjetivo e autorreflexivo que envolve o didático, o epistêmico e o ontológico que se interrelacionam na práxis pedagógica.

Para além da autoaprendizagem gestada isolada e individualmente, precisamos pensar na auto-organização dos seres humanos, o que requer um compromisso político, ético e social a partir do qual a autonomia torna-se uma experiência estimuladora da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1987, 2004).

Desse modo, é oportuno empreender uma etnopesquisa crítica (MACEDO, 2010), tendo como base as implicações dos processos complexos e multirreferenciais da constituição de uma formação em Rede, a partir da qual emergem o saber dialógico e uma racionalidade da práxis pedagógica, sem perder de vista as questões relacionadas a uma dinâmica didática, possível de lidar com os imprevistos e as incertezas, pois se funda na epistemologia da práxis e do trabalho docente, corroboro assim a compreensão de que,

a aprendizagem é, portanto, um aspecto da dinâmica construtiva do ser humano. Isso reflete o fato de que nós aprendemos fora de qualquer situação prevista para aprender, através do engajamento na atividade produtiva. Deste ponto de vista, as oportunidades didáticas estão presentes em todas as situações, onde as pessoas, enquanto produzem um serviço, um objeto, também constroem-se a si mesmas (ELLERY; PONTES; LOIOLA, 2012, p.110).

Essa aprendizagem acontecimental, nos convoca a estar atentos “as oportunidades didáticas” para apreender os sentidos e significados dos saberes

docentes enquanto saberes plurais, formados pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional.

O caminho se faz ao caminhar, já sinalizava o poeta Antônio Machado (1973); colocando-se a caminho, o método emergiu no percurso desta pesquisa. Munida da curiosidade existencial é que esta pesquisadora tornar-se-á cronista da diferença, transgredindo a ciência normativa e trabalhando nas fronteiras complexas e multirreferenciais da compreensão e das verdades provisórias. Na sequência desta escrita, abordaremos os caminhos metodológicos prospectados e a postura *bricoleur* vivenciada em percurso dialético e dialógico.

#### 4 ETNOPESQUISA-FORMAÇÃO: COM AÇUCAR E AFETO

“Com açúcar, com afeto  
Fiz seu doce predileto”.

(Chico Buarque)

Ladrilhando na composição teórico-metodológica pensei, desde o começo, da pesquisa no campo e nos autores-atores com os quais trilharia esta aventura pensante e questionando – sobretudo – de que forma desenvolveria procedimentos de pesquisa que não me deixassem cair nas armadilhas das pesquisas monológicas. Neste evento reflexivo, ouço Chico Buarque<sup>30</sup> acalentando-me a alma: “com açúcar, com afeto, fiz seu doce predileto...” e a música me reconduz ao esforço de pensar em processos e procedimentos que, de maneira dialética e dialógica, favoreçam as perspectivas subjetivas do saber dialógico e da racionalidade da práxis pedagógica dos professores pesquisadores implicados na constituição de uma rede de formação.

Com açúcar e com afeto, ladrilhei este caminhar metodológico fundamentada na abordagem qualitativa crítica (BOGDAN; BIKLEN, 1994, KINCHELOE; MCLAREN, 2010) por contemplar a necessidade de uma reflexão detalhada entre os processos de interrelações do saber dialógico e da racionalidade da práxis pedagógica constituídos em formação docente em rede, além de encaminhar a apreciação do efetivo exercício da práxis docente. Corroboram essa ideia Kincheloe e McLaren, ao buscarem a reconceituação da pesquisa crítica a partir de uma teoria social crítica preocupada com as relações de poder, a justiça e transformação da construção de um sistema social por meio das interações e dinâmicas culturais *in situ*.

Neste contexto, é importante notar que entendemos uma teoria social como um mapa ou um guia para a esfera social. No contexto de uma pesquisa, isto não determina o modo como enxergamos o mundo, mas nos ajuda a inventar questões e estratégias para explorá-lo (KINCHELOE; MCLAREN, 2010, p. 283).

---

<sup>30</sup> Composição de Chico Buarque intitulada *Com açúcar, com afeto*, de 1975.

Para a realização deste trabalho investigativo, tornou-se necessário apreender um conjunto de estratégias para ladrilhar a bacia semântica e o universo simbólico dos sujeitos da pesquisa envolvidos na constituição de uma formação docente em rede, a partir da perspectiva construcionista (LINCOLN; GUBA, 2007). Sendo assim, a etnopesquisa-formação foi tomada como possibilidade ao desenvolvimento do método científico que buscou estabelecer uma estrutura coletiva, participativa e ativa diante do contexto/campo e dos colaboradores, autores-atores da pesquisa.

A visão científica fundante dos contornos e implicações assumidas por mim na construção do conhecimento, em perspectiva interativa e relacional, teve a etnopesquisa-formação e a bricolagem científica metodológica para uma abordagem qualitativa de investigação e postura rigorosa de fazer ciência na área da Educação.

A existência do ser humano no mundo é um permanente “vir-a-ser”. A necessidade de desvelar esse mundo, de conhecê-lo, se faz presente em todos os momentos históricos e, para isso, o ser humano precisa interpretar a si próprio e o mundo em que vive, buscando o sentido de sua existência. É neste movimento de busca da compreensão do homem inacabado que a relação homem-mundo é mediatizada. Concordo com Manoel de Oliveira quando este afirma que o “conhecimento se manifesta como *mediação* da realidade” (1997, p. 21) e, neste entendimento, não podemos compreender o conhecimento como reflexo e sim como processo, movimento da ação do homem que transcende a totalidade da realidade em seus sentidos, nos impondo permanentes relações intersubjetivas envolvendo o sujeito e o objeto, do ser em relações que ampliam seu ponto de partida.

Retomo a compreensão acerca do ponto de partida – o homem ser-relação, a partir do qual o horizonte se configura no “conjunto de conhecimentos implícitos que permanecem atemáticos nas diversas perguntas do homem” (OLIVEIRA, 1997, p.33-34). Este horizonte é a totalidade do olhar, da perspectiva do conhecimento e da ação humana determinada, constituindo um contexto. Enquanto totalidade, todo olhar e todo contexto precisam ser compreendidos em seu horizonte de sentidos, o qual se amplia, se alarga, encontra fronteiras, barreiras ou limites fundantes de um “ser-com-outros-no-mundo” que, em movimento de transcendência, se propõe sempre a ir além do horizonte.

Nesta incompletude em busca de horizontes, o conhecimento e a ação do homem se manifestam na práxis humana. Portanto, o conhecimento é a materialização do pensamento produzido na mediação sujeito – objeto. A relação com o Outro (entendendo o Outro como o não Eu) me faz reconhecer o mundo, ter consciência do outro em mim.

Encontrar o acontecimento para vivê-lo (in)tensamente” (MACEDO, 2016, p.69) não é apenas uma busca insana pelo “acontecer”, pela “situação” idealizada, perfeita, projetada. Deixar-se pertencer, estar disposto ao encontro e se afetar diante da ação do acontecer, do inesperado e imprevisível. “AconteSER” poderia ser grafado assim, implicando: o Ser no acontecimento, autor na situação, fértil em interações simbólicas.

São nos acontecimentos e nas experimentações permanentes que a bricolagem científica metodológica possibilita os encontros e desencontros constituintes das itinerâncias e errâncias do pesquisador, sempre à espreita da singularidade e da construção de sentidos próprios ao etnopesquisador crítico e implicado que se propõe a uma aventura pensante na pesquisa.

Assumir uma postura científica de *bricoleur* implica o compromisso rigoroso do método científico para sua construção e delineamento ao caminhar. Andar à deriva, ser um *flâneur* a contemplar novas paisagens e outros horizontes não se traduz em descompromisso com a Ciência, ou mesmo com a academia e seus prazos. Tal condução convoca um rigor outro (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009), de vigilância epistemológica em perspectiva de experiência respeitosa de liberdade, a partir da qual reconheço a mediação sujeito-objeto enquanto conhecimento produzido em interação na bacia semântica do acontecer Com o Outro, tomando consciência de que me conheço conhecendo o Outro em experiência respeitosa de Ser Mais<sup>31</sup>.

O mapa da bricolagem permite a emergência da complexidade, um revisitar permanente, não para guiar em um único caminho, mas para apresentar, elucidar, desvendar novos/outros caminhos. Itinerâncias e errâncias configuram a beleza dos traçados, da auto-organização, da realimentação, dos equilíbrios e desequilíbrios, da aleatoriedade, espontaneidade, ruídos e bifurcações criativas.

---

<sup>31</sup> No sentido Freiriano implica na vocação ontológica do ser, do processo de humanização (FREIRE, 2004).

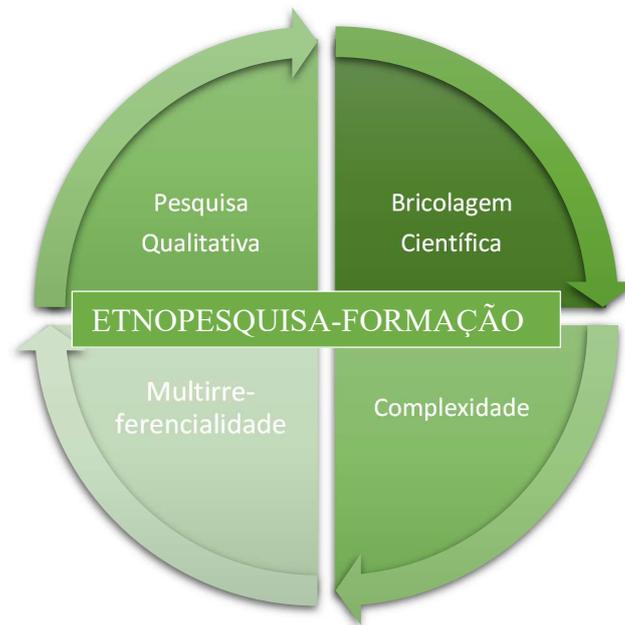
A porta de entrada e mapa da bricolagem como apresentado por Berry (2007) pode ser estruturante da complexidade e do rigor que envolve o processo pelo qual o *bricoleur* cria, altera, amplia, esclarece, questiona, duvida, pesquisa, investiga, desconsidera os traçados, as bifurcações e tessituras da pesquisa. Desta forma, ao iniciar o processo “os elementos da complexidade levam o *bricoleur* adiante. As referências que surgem a seguir possibilitam que ele avance de maneira aleatória, às vezes rumo a áreas conhecidas, outras vezes a territórios desconhecidos” (BERRY, 2007, p.128), tal postura teórico-metodológica assegurou-me uma confiança para permitir diversas incursões no percurso desta pesquisa, a qual foi se modificando, transformando-se e alterando também a mim enquanto pesquisadora.

O espírito buliçoso desta pesquisadora foi provocado a compreender seu ponto de partida (OLIVEIRA, 1997, KINCHELOE; BERRY,2009) no desafio desta pesquisa, identificando as bases teóricas, epistemológicas e ontológicas que sustentam o meu Ser na tentativa de “compreender as compreensões” da *démarche* teórico-metodológica.

A etnopesquisa-formação (MACEDO, 2010) é concebida como política de investigação e formação, constituindo-se em uma transgressão ao método, não percebida aqui como algo linear, fechado, mas dialógico, onde se deve estabelecer uma discussão, exercitando o pensamento complexo, lidando e compreendendo com a auto-eco-organização. Assim, no espaço dialético e dialógico de formação, existem diferentes elementos implicados, que constituem um microssistema definido por espaços determinados; neste entendimento, o que acontece nos espaços de formação só poderá ser analisado considerando a interação de todos os elementos envolvidos.

Na Figura 8, trago um mapeamento dos aportes teórico-metodológicos que fundamentam o caminho percorrido, os quais se justificam diante do alinhamento e da disposição ao diálogo com os autores que têm consubstanciado este processo de coautoria e produção de conhecimento.

**FIGURA 8 – Aportes teóricos-metodológicos**



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Nestas andanças, pesquisas, achados e fermentações de pensamentos reflexivos, encontro aportes em um paradigma da complexidade (MORIN, 1990, 1996, 2002; MORAES, 2007, 2008; MATURANA, 2001; SANTOS, 2008) e no pensamento da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998, 2012; BARBOSA, 2012; BORBA, 2012; COULON, 1995, 1995a; FRÓES BUNHAM, 1998, 2012; FAGUNDES; FRÓES, 2001) para discutir um paradigma emergente em perspectiva ecossistêmica (MORAES; NAVAS, 2015, TORRE; MORAES, 2018), que rompe com o monologismo das ciências positivas e busca o diálogo em suas múltiplas conexões sem desconsiderar o compromisso político e transformador das Ciências da Educação e da pesquisa qualitativa crítica (KINCHELOE; MCLAREN, 2007; CRESWELL, 2007; CRESWELL; CLARK, 2014; LINCOLN; GUBA, 2007; DENZIN; LINCON, 2007; SCHWANT, 2007).

A dinâmica desta andança aprendente me remeteu à perspectiva fenomenológica da hermenêutica crítica (DENZIN; LINCON, 2007; SCHWANDT, 2007), aliada a etnometodologia (GARFINKEL, 2018; COULON, 1995, 1995<sup>a</sup>, 1998) e a escuta sensível (BARBIE, 19993, 1998), conduzindo-me ainda a uma atitude clínica diante da etnopesquisa-formação, tendo a bricolagem científica metodológica como dispositivo de pesquisa qualitativa (KINCHELOE; BERRY, 2009; MACEDO, 2016;

RODRIGUES; FALCÃO; GRANJEIRO; THERRIEN, 2016) ao ladrilhar o percurso metodológico constituído nas andanças, caminhos e descaminhos desta pesquisadora *in situ*.

Neste *mise em place*<sup>32</sup> encontrei à disposição os pensamentos e elementos estruturantes à ampliação, fundamentação e criatividade heurística da constituição, mistura e transformações dos temperos situados em movimento *bricoleur*.

#### 4.1 A bricolagem científica: um rigor outro para não se queimar

São muitos os cuidados e as vigilâncias que devemos ter ao cozinhar. Vamos aprendendo pela experiência e observação, desenvolvendo nossos modos de *fazer-sentir*, temperar, cortar, salgar. Na cozinha das “minhas mães”, o sal era sentido e medido pelo tato; a mão era a balança para perceber a quantidade de carne a ser temperada, o feijão, arroz...não tinham o tempo de cozimento cronometrado; eram experimentados até atingirem a textura e sabor desejado. E, assim é – até hoje – na minha cozinha. Trago estes etnométodos apreendidos na minha meninice que despertam o meu prazer na alquimia de lidar com os ingredientes, de forma inventiva. Estes modos de cozer não me foram ensinados sistematicamente; tenho clara na memória a intencionalidade, o rigor cuidadoso e a vigilância permanente que cercava o ato de cozinhar e isto continuo a desenvolver com as minhas filhas: nada de andar com facas pela casa, cada faca tem sua função e criança tem sua própria ferramenta na cozinha; cabo de panela nunca deve ficar virado para fora do fogão e o mais importante: cuidado com o fogo!

Durante o período de estudo no doutorado e com as disciplinas cursadas<sup>33</sup>, tenho atentado com cuidado para o delineamento teórico-metodológico apresentado e exaustivamente buscado coerência científica. Minha postura de pesquisadora manteve sempre o espírito *bricoleur* científico metodológico preocupado com a criação

---

<sup>32</sup> A expressão francesa significa “pôr em ordem”. Consiste no momento inicial do preparo de qualquer prato, nesta etapa separam-se todos os utensílios e ingredientes na medida certa para iniciar a execução do prato.

<sup>33</sup> Seminários de Prática de Pesquisa I (2017.1), Seminários de Prática de Pesquisa II (2017.2), Estudos Orientados – Pesquisa crítica e Multirreferencialidade na Elaboração do Estado da Questão (2017.2), Estudos Orientados – Bricolagem Científica e Multirreferencialidade nas Ciências Sociais (2018.1)

do método de um rigor outro, como já apresentado anteriormente, mas que na sequência do texto terá sua fundamentação ampliada.

Tomar a multirreferencialidade e a complexidade para basilar meu posicionamento epistemológico diante da crítica e criação científica criativa não é apenas uma exigência disciplinar do doutoramento, mas um anseio e necessidade pessoal, levando-me a tomar a etnopesquisa-formação enquanto abordagem qualitativa crítica de investigação.

Em uma relação de implicação com meu objeto, que questiona e busca compreender as interrelações entre o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica em redes de formação docente, deparo-me com o desejo de subverter o método e romper com o monologismo das ciências cartesianas para compreender os sentidos e significados dos sujeitos envolvidos nestas formações em redes com potencialidades para um ensino e uma aprendizagem multirreferencial.

Proponho – portanto – uma abordagem qualitativa, tendo a etnopesquisa como uma política de investigação. Justifico ainda a bricolagem científica como construcionista para a prática reflexiva ao longo de toda esta pesquisa educacional, visando à bricolagem científica metodológica: um modo de investigação que busca incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno, ou como define Kincheloe (2007) é uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas.

Compreender a etnopesquisa-formação em seu rigor científico e dimensão interpretativa é fundamentar-se na ontologia e hermenêutica crítica, reconhecendo os contextos e evitando os reducionismos e as fragmentações. Neste sentido, a investigação filosófica nos apresenta o construcionismo e a historicidade como imprescindíveis a compreensão e autorreflexão diante da Ciência como atividade cultural. Nesta complexidade o *bricoleur* se propõe ao rigor do processo da pesquisa que está atento as produções de sentidos.

A dimensão interpretativa do rigor na bricolagem, costurada pela hermenêutica crítica, a qual busca relações complexas transgressoras dos métodos disciplinares e paradigmas científicos monológicos, nos apresenta desafios diante do sentido e das implicações do rigor nas pesquisas qualitativas. Na frenética obsessão

pela validação dos dados e resultados, muitas vezes desconsideramos a fidelidade e coerência aos processos heurísticos e criativos que o *bricoleur* desenvolve ao longo da prática da pesquisa. Corroborando Kincheloe (2007, p.97), “na bricolagem complexa, os produtos da pesquisa são ‘avaliados’” e não meramente testados, uma vez que a fidelidade do pesquisador aos procedimentos não pode ser simplesmente verificada e autorizada.

Nesta inquietação, marcada por um paradigma complexo e relacional contraposta à racionalidade cartesiana e positivista de ciência, trago sinalizações e sistematizações para alcançar um “rigor fecundo”, mediado por uma epistemologia socialmente implicada e referenciada, tendo a etnometodologia como teoria antropossocial e a multirreferencialidade para a sustentação de uma perspectiva multimétodos preocupada com a compreensão e não com a mera descrição do fenômeno estudado.

Compreendendo que o conhecimento está sempre em processo, em desenvolvimento e é marcado pela multivocalidade, multirreferencialidade e implicado nos variados contextos coube a esta pesquisadora ampliar sua “caixa de ferramentas” metodológicas na busca do aprofundamento da sua capacidade interpretativa. Os múltiplos métodos e o entrelaçamento epistemológico trazem à tona campo fértil as indagações, questionamentos de certezas e achados, exercitando a crítica no ato de pesquisar, em todas as suas etapas e processos. Corroborando Macedo (2009, p.109), “crítica, autocrítica, e intercrítica são ações de pesquisa que, do nosso ponto de vista, devem estar na constituição de um rigor outro, constituído na implicação social e política da pesquisa e na construção desta com a diferença.”

Diante das exigências da bricolagem científica metodológica, frente à apropriação de uma interpretação qualificada, tomo como alerta as sinalizações de Kincheloe (2007, p.64) aos que desejam se aventurar em uma abordagem qualitativa complexa, dispendo-se a entender múltiplas influências em contextos conflituosos e com ambiguidades, uma vez que nesta empreitada “os *bricoleurs* têm que negociar com situações que surgem, processos complexos, contextos múltiplos e transformações sociais aceleradas. [...] ao mesmo tempo em que se protegem para não se tornarem imobilizados à luz da complexidade de tudo”.

Reafirmo que os aportes teóricos-metodológicos e a postura bricolagem científica metodológica não se apresentam como caixinhas e etiquetas de enquadramento, senhoras da verdade. São representações singulares do caminho metodológico científico que nas incertezas, no caos, na ordem e desordem dos meus pensamentos reflexivos, “andarilhos” e “nômades” foram encontrando os ingredientes, especiarias, temperos, saberes, sabores e dessabores para o preparo desta tese.

#### 4.2 Implicações dos acontecimentos na pesquisa

Permitir-se viver a pesquisa, espreitar os acontecimentos e escutar de forma sensível o pipocar de pensamentos e silêncios do processo da pesquisa-formação é um desafio permanente na auto-eco-organização diante do impreciso. O sábio Rubem Alves nos instiga e inspira à reflexão destes impasses acontecimentais na pesquisa quando nos diz que “um bom pensamento nasce como uma pipoca que estoura, de forma inesperada e imprevisível” (ALVES, 2001, p.60). Em analogia, penso que no acontecimento de mutação o milho necessita encontrar as condições favoráveis, apreciar o fogo e deixar-se afetar para estourar e se transformar em pipoca. Daí vem a magia e a alegria dos pulos das pipocas salgadas, doces, apimentadas, bem temperadas com os desejos e invenções dos paladares compartilhados<sup>34</sup>.

Ousar passar pelo fogo da pesquisa implicada é estar atenta às situações contextualizadas e significativas que entrelaçaram minhas relações enquanto pesquisadora com o objeto deste estudo. Essa aventura pensante foi se constituindo com permanentes “pipocos” acontecimentais, os quais conduziram e reconduziram o prazer de ser uma pesquisadora *bricoleur* que cozinha, frita e tempera compreensões *in situ*.

A bricolagem para Lapassade é a “aliança entre a tradição da pesquisa-ação do tipo psicossociológica e os procedimentos etnográficos” (1998, p.133), o mesmo autor chama de “pesquisa participante ativa” a prática do pesquisador que se

---

<sup>34</sup> Fazer pipoca na minha cozinha já é uma rotina de final de semana. Contudo, não sou mais a mestre pipoqueira, pois ensinei a minha Nina como fazer pipoca e ela de lambuja tornou seu pai cúmplice nos momentos em que não estou presente. Assim, a filha também se torna mestre de pipoca compartilhando seu saber com o pai, bom aprendiz da bagunça deixada depois do festival de estouros.

propõe a esta “multireferencialidade metodológica” (LAPASSADE,1998, p.135), adotando uma postura ativa, uma vez que a bricolagem rejeita as diretrizes e roteiros preexistentes, para criar processos de investigação ao passo em que surgem as demandas. Neste movimento compreensivo, encontro em Rodrigues *et al* consistência para afirmar que,

O desenvolvimento da pesquisa à luz da bricolagem científica se assenta na ideia de ir sempre além, permitindo-se desconstruir e readaptar métodos, numa realimentação que possibilita visitar e revisitar o tema estudado sempre que necessário, considerando-o algo em decurso de elaboração permanente (RODRIGUES *et al*, 2016, p.974).

O rigor outro exigido pela bricolagem científica metodológica nos atenta para o não engessamento diante dos acontecimentos, o trilhar metodológico à espreita, permitindo-se andanças e trilhas distintas, contudo sem perder de vista sua porta de entrada, bem como referência as exigências acadêmicas (prazos e formas). Reafirmo o que Macedo nos apresenta quando escreve que o “*bricoleur* é um transgressor responsável, o *bricoleur* trai a ordem estabelecida querendo-se ético na intenção de ultrapassar os limites, as fronteiras” (MACEDO, 2012, p.50). Acrescento que esse trilhar de caminhos, bifurcações e atalhos permite ao pesquisador um “se perder” revolucionário e transgressor, não apenas do método, mas da constituição do seu próprio Eu em alteração com seu objeto, em movimento de autoformação docente com a pesquisa que a partir de processos heurísticos, criativos e metacognitivos de viver os acontecimentos da pesquisa, desenvolve uma autonomização reflexiva e intercristica.

Partindo dessas ideias, na sequência desta escrita, apresento os procedimentos metodológicos implicacionais e contextualizados que – nos acontecimentos da investigação – foram sendo desvelados, experienciados, revistos, fundamentados e sustentados diante da busca permanente pela coerência da postura *bricoleur* assumida intencionalmente no enfrentamento aos desafios de uma pesquisa de doutorado.

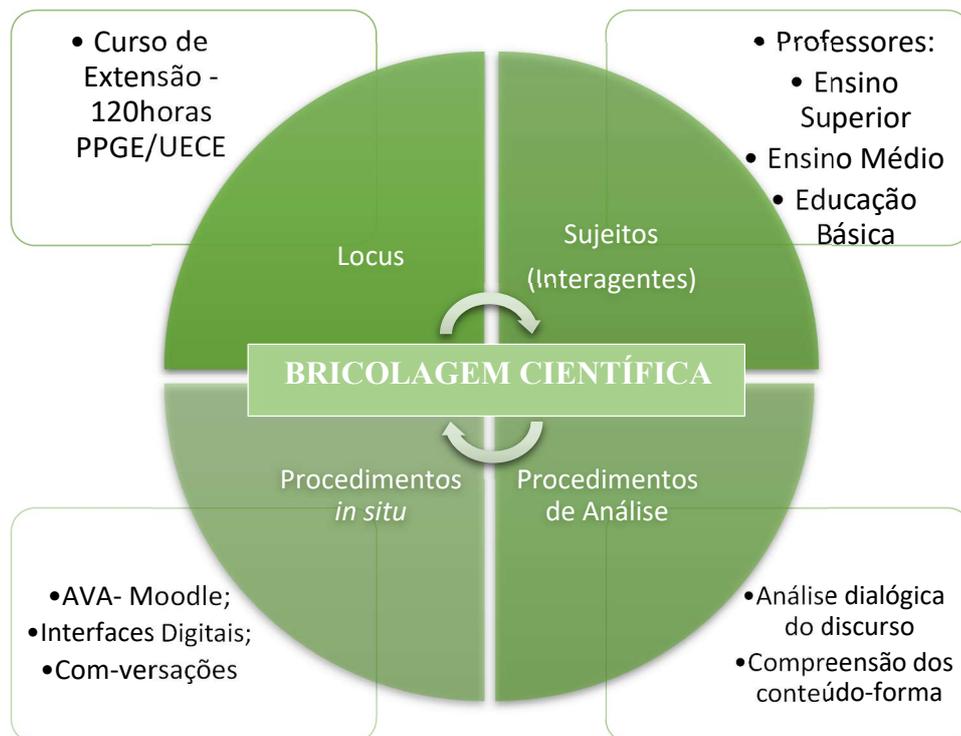
Trago a bricolagem científica metodológica como elemento construcionista para a prática reflexiva ao longo desta etnopesquisa-formação, tendo em vista que a bricolagem é uma postura de investigação que busca incorporar diferentes pontos de

vista a respeito de um mesmo fenômeno, ou – como define Kincheloe (2007) – é uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas.

Toda pesquisa que se interessa pelas práticas do sujeito dentro da sua cultura, vivendo um processo histórico e cotidiano não pode descartar os interesses e sentidos do sujeito no dia a dia, pois este, enquanto autor-ator, é capaz de dar sentido, significado às suas ações e constituir uma racionalidade pedagógica ancorada na práxis.

A partir da análise da Figura 9, será detalhada a constituição do *locus* de pesquisa, a relação com os sujeitos da investigação que aqui são percebidos enquanto autores-atores colaboradores, bem como a postura da pesquisadora diante dos procedimentos *in situ* para interpretar os dados à luz da análise dialógica do discurso ( SOBRAL, 2017,2018 ; ROHLING, 2014).

**Figura 9 – Bricolagem científica metodológica**



Fonte: Elaboração própria, 2020.

O *locus* desta investigação foi se constituindo diante dos saberes acontecimentais e das experiências (MACEDO, 2016) advindos no percurso da elaboração do projeto da tese e da reflexividade e autonomia desenvolvida no curso das disciplinas do doutorado, ofertadas pelo PPGE/UECE.

Diante das inquietações promovidas pelas disciplinas Epistemologia das Ciências Sociais (2017.2) e a de Estudos Orientados – Pesquisa Crítica e Multirreferencialidade na Elaboração do Estado da Questão (2017.2), foi possível discutir os conceitos da pesquisa crítica e da multirreferencialidade relacionando-os ao objeto desta pesquisa, fundamentando de maneira qualificada e rigorosa o delineamento do Estado da Questão e em paralelo refletindo sobre o ato de pensar cientificamente acerca das teorias do conhecimento e discutindo suas bases teóricas, atentando para as transformações ocorridas na filosofia da ciência, da modernidade até os dias de hoje e assim, situar-me de forma crítica diante da prática científica, seu processo de construção, seus métodos e suas consequências no cotidiano do fazer e ser.

As relações estabelecidas no aprofundamento destes dois componentes curriculares do doutorado, no semestre de 2017.2, geraram a inquietação e necessidade de continuar os estudos para assegurar um arcabouço epistemológico e teórico-metodológico para a postura *bricoleur*, que teimava em não ceder aos roteiros pré-estabelecidos de fazer Ciência. Neste acontecimento, individual e compartilhado por outras companheiras de estudo doutoral, começa a constituição do *locus* desta pesquisa.

Em parceria com a professora Edith Ferreira<sup>35</sup>, propomos ao nosso orientador a continuidade destes estudos com o objetivo de ampliar a compreensão acerca dos fundamentos e conceitos próprios da Bricolagem Científica, da Pesquisa Qualitativa Crítica e da Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. Em parceria solidária e comprometida, nosso orientador propôs – para o semestre 2018.1, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE – o componente curricular que fora denominado Bricolagem Científica e Multirreferencialidade nas Ciências Sociais (ver **ANEXO A**). O planejamento colaborativo para os estudos de

---

<sup>35</sup> Professora da Universidade da Universidade Federal do Maranhão. Ingressou no doutorado em Educação do PPGE/UECE na turma de 2017, mesmo processo seletivo que participei. Nosso primeiro vínculo se deu por sermos orientandas do professor Jacques Therrien.

autoformação partilhado teve início, considerando a identificação dos sujeitos que cursaram as disciplinas do semestre 2017.2 e apresentavam disposição e desejo na continuidade desta aventura pensante, bem como para imersão em categorias centrais e interrelacionadas às diferentes propostas de pesquisas em andamento.

Construímos um movimento de estudo que partiu do tema, Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Crítica, ancorado nos estudos de Denzin; Lincoln (2006), Swandt (2006), Lincoln; Guba (2007), Kincheloe; McLaren (2006) e na sequência fomos ampliar nossa perspectiva sobre a Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação, tomando como base Ardoino (1998), Borba (2001) e Coulon (1998). O aprofundamento nestes referenciais foi fundante para nossa ampliação dos estudos e compreensão da Bricolagem Científica que já vinha sendo investigada pelo grupo. Fizemos uma imersão na epistemologia acontecimental e na Etnopesquisa-formação com Macedo (2010, 2016), na Bricolagem com Lapassade (1998), Rodrigues *et al* (2016) e o próprio Kincheloe e Berry (2007), que são referências nesta discussão.

Esta etapa do processo me permitiu a fundamentação para a etnopesquisa-formação com Macedo (2010) e a pesquisa-formação através de Josso (2004), pois as professoras-pesquisadoras apresentam diferentes referenciais de pesquisa, mas encontravam – nestas bases teórico-metodológica – coerência e alinhamento com as propostas de pesquisa em desenvolvimento.

A constituição deste grupo de professoras-pesquisadoras, durante o acontecer da pesquisa, promoveu a autoformação docente diante da disponibilidade de “*sentir-pensar*”<sup>36</sup> (TORRES; MORAES, 2018) nas situações, experiências e saberes acontecimentais que emergiram e sinalizaram o campo fértil às interrelações entre o saber dialógico e a racionalidade da práxis necessários ao embricamento da ontologia, epistemologia e didática (THERRIEN, 2014) que reverberam na complexidade das relações do ensino-aprendizagem multirreferencial.

Nesta dinâmica de encontros e desencontros, conflitos, contradições da etnopesquisa-formação, tivemos no caderno de escrita dialógica e reflexiva<sup>37</sup> a

---

<sup>36</sup> Em uma crítica aos limites impostos pela ciência moderna e seu movimento de dicotomizar as compreensões integrais do ser é que trarei nesta e em outras expressões a estética de escrita que une termos para reafirmar outras formas de pensar, analisar e fazer ciência a partir da autopoieses (MATURANA; VARELA, 1995).

<sup>37</sup> O caderno da escrita dialógica e reflexiva” foi um dos dispositivos pedagógico utilizados para a escrita acadêmica e de si no processo de desvelamento do rigor outro necessário a bricolagem científica. Trataremos dos processos didáticos-metodológicos e da mediação nos ateliês e encontros formativos

materialização sensível do processo de constituição de autorias e coautorias repletas de subjetividades, individualidades e partilhas autoformativas.

Origina-se, a partir desta experiência, uma ecologia cognitiva<sup>38</sup> constituinte e constituída de uma estrutura complexa das relações dinâmicas entre autores-atores apresentando sinais da emergência de uma formação docente em rede, fluxos e circulações de conhecimentos e saberes em conexões abertas do movimento aprendente.

Um novo/outro ponto se amplia nesta rede pelas correlações empreendidas pelo grupo na multiplicidade de conexões subjetivas e intersubjetivas, que possibilitaram aprendizagens multirreferenciais, sem perder de vista os territórios limitadores da disciplina, uma vez que esta foi pensada em um contexto institucional e de intencionalidade da ação educativa promovida em um programa de pós-graduação. A ideia de dar continuidade ao processo de autoformação, vivenciando a etnopesquisa-formação, retroalimentados pelo sentimento de pertencimento e engajamento do grupo, impulsionou e mobilizou a proposta de uma nova disciplina, semestre 2018 no PPGE/UECE, na perspectiva de ampliar as conexões teóricas-metodológicas e intersubjetivas que se estabeleceram. A formação docente em rede se amplia com o componente curricular: Escrita Acadêmica e Hermenêutica Crítica.

O reboiço e entusiasmo diante da possibilidade de continuarmos ativando as conexões tomou conta da turma. A configuração do grupo começa a ser modificada, pois as disciplinas obrigatórias no programa da PPGE/UECE passam a ser concentradas, tendo períodos mais longos para os encontros presenciais, promovendo uma nova configuração pelo distanciamento geográfico e temporal das mestrandas e doutorandas. Esse acontecimento situado e contextualizado no percurso da pesquisa me despertou para a possibilidade de criarmos um ambiente virtual de ensino e aprendizagem<sup>39</sup> com a finalidade de mantermos e reafirmarmos os

---

em um outro momento da tese, pois agora nos interessa seu processo de constituição enquanto nó da emergência do campo desta pesquisa.

<sup>38</sup> A ecologia cognitiva, conceito desenvolvido por Pierre Lévy, considera a cognição a partir de uma concepção processual e inventiva, inserida nas relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas que envolvem o contexto em que os sujeitos estão inseridos. Ela engendra os aspectos econômicos, políticos, sociais que envolve a sustentabilidade, o poder, a complexidade e a racionalidade de uma cognição territorializada que se reconfigura nas/pelas transformações no território no qual emerge.

<sup>39</sup> Os ambientes virtuais de aprendizagens e ensino disponibilizados na web podem assumir diferentes formas e modelagens conforme os objetivos do planejamento de uso das interfaces/ferramentas disponibilizadas, contemplando propostas autoinstrucionistas que valorizam o individualismo ou propostas contextualizadas e significativas que buscam trabalhar com a construção colaborativa,

vínculos e engajamentos em constituição para além do “chão da sala de aula”, no estabelecimento de relações dialógicas, colaborativas, interativas e de alteração através da potencialidade das interfaces digitais e convergências de mídias que possibilitam espaços de ensino-aprendizagens descentralizados e multirreferenciais.

Tomando por base a perspectiva da etnopesquisa-formação (MACEDO, 2010), o processo de elaboração desta segunda disciplina, nascida do desejo de autoformação de professoras pesquisadoras, se deu em um movimento de compromisso coletivo, sentimento de pertencimento e implicação diante da importância e necessidade de continuarmos investigando as bases teóricas-metodológicas da bricolagem científica e da hermenêutica crítica. Outra energia vital se fez presente no primeiro encontro<sup>40</sup>, a qual foi expressa pela companheira Edith Ferreira ao materializar nosso sentimento em sua fala: “nosso propósito não é discutir a escrita. É viver a escrita”.<sup>41</sup>

Viver a escrita condizia com nosso momento de desenvolvimento e urgência em escrever uma tese, um texto sentido e experienciado por cada uma. Assim, perseguindo a coerência epistemológica e a necessidade de articular os diferentes saberes e conhecimentos dos autores-atores envolvidos neste desafio de “criar, constituir, compor, conceber” (PINEAU, 2004, p.127) uma etnopesquisa-formação em processos auto-organizável, coletivo e partilhado, tornou-se imperioso compreender o movimento da escrita acadêmica em nossa trajetória de pesquisadoras, tendo como desafios perceber, viver, partilhar e pensar nossos sentidos e significados para além das amarras academicistas, encontrando as tessituras do texto em nossos ensaios e experiências de vida.

No movimento de criação da escrita reflexiva acadêmica, utilizamos os ensaios, enquanto dispositivo pedagógico, para registros e constituição de etnotextos<sup>42</sup> que se incorporaram aos trabalhos de pesquisa. Neste sentido, reafirmamos “se a tese exige um pensamento próprio, originalidade, criatividade,

---

interativa e criativa (DUTRA, 2015). Nesta segunda perspectiva é que estaremos propondo e desenvolvendo um design educacional para o desenvolvimento de nossas ações educativas e interações colaborativas e de autoformação.

<sup>40</sup> A disciplina teve início no dia 14.ago.2018 com encontros quinzenas trazendo a escrita reflexiva nos processos de produção acadêmica.

<sup>41</sup> Anotações do Diário de Campo datado de 14 de agosto de 2018, referente ao registro do primeiro encontro na disciplina Escrita Acadêmica e Hermenêutica Crítica.

<sup>42</sup> Os etnotextos revelam registros temporais. As narrativas e marcas impressas aos textos trazem a temporalidade e historicidade aos acontecimentos.

aprofundamento teórico, o ensaio se torna um exercício imprescindível para a construção do pensamento autônomo” (DUTRA; FERREIRA; THERRIEN, 2019)

Diante desta disposição e em perspectiva dialógica, interativa e de negociação permanente, fizemos a recomposição da sequência didática prevista no programa da disciplina (ver **ANEXO B**), promovendo o desenvolvimento das práticas educativas com vista aos processos individuais e coletivos de alteridade e autonomia que foram sendo ensaiados, experienciados e compartilhados em nossas pesquisas implicadas.

A proposta do uso de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, emergiu da necessidade de um espaço de interação, diálogo, debate e compartilhamento vivenciado nos intervalos entre nossos encontros presenciais mensais. Surgiu – portanto – de uma demanda específica do grupo, tendo a possibilidade de viver, pensar, compartilhar e experimentar a potencialidade das ferramentas/interfaces virtuais enquanto espaço de trânsito, itinerâncias, conversações e silêncios próprios ao processo de autoformação compartilhada.

Em caminho aos desdobramentos das conduções assumidas pelo grupo no primeiro encontro, demos início à elaboração do *design* pedagógico do curso também na perspectiva da educação *on-line*. Um dos princípios relevantes que se fez presente foi o de que a concepção colaborativa permitiria um intenso movimento auto-organizável nos encontros presenciais e no espaço virtual, promovendo uma transformação nas nossas relações com interações na lógica “um-todos” (LÉVY,1999), para uma perspectiva comunicacional “todos-todos” (LÉVY,1999). Nosso espírito inquieto de borboletas<sup>43</sup> inicia o processo de criação do ambiente assumindo a metáfora das borboletas tecelãs, as quais fiam, rendam, tecem, costuram, alinhavam e arrematam o cotidiano do ser nordestinas ao viver a pesquisa em voos e sobrevoos *bricoleur*.

O *design* pedagógico desta segunda disciplina se efetiva tanto com os encontros presenciais como no ambiente virtual e as aventuras pensantes propostas são realizadas e vivenciadas pelas professoras pesquisadoras em seu cotidiano de fazer Ciência com o *Sentir-Pensar*. Considerando que o desafio de delinear o campo

---

<sup>43</sup> Nos denominamos borboletas pelo desejo e zigue-zague permanente de voos, descobertas científicas e afetivas que nos é permitido pelo ir e vir para os diferentes pontos de uma perspectiva multirreferencial na pesquisa antropológica.

da minha pesquisa estava consolidado, chego – enfim – ao processo de qualificação<sup>44</sup> da tese reconhecendo que,

(Re)dimensionar o locus da pesquisa desta tese não foi algo trivial, envolveu investimento pessoal e coletivo para de maneira sensível e atuante perceber-se imerso no campo de pesquisa. De modo a garantir possibilidades materiais concretas e efetivar as investigações tomarei como nós<sup>45</sup> da constituição desta formação docente em rede os autores-atores das disciplinas Bricolagem Científica e Multirreferencialidade nas Ciências Sociais e da Escrita Acadêmica e Hermenêutica Crítica, bem como a sala virtual para ampliação da interação e dos processos colaborativos [...]. Assim deixaremos em aberto a possibilidade de outros “nós” (DUTRA, 2019, p.62).

Nas análises e considerações apresentadas pela banca, foi-me solicitada a ampliação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois o grupo era constituído essencialmente por professoras-pesquisadoras doutorandas envolvidas em uma etnopesquisa-formação, não contemplando a diversidade de realidades que são vividas pelos professores em uma formação em rede. Diante desta provocação, tenho a clareza que o recorte que fora sendo definido era coerente com o percurso metodológico trilhado, contudo diante do olhar atento da banca me lanço a mais um desafio, o qual embaralha meu campo seguro.

Reconhecendo a possibilidade de limitações e visualizando os desafios de empreender este movimento de constituição de uma formação docente em rede, ampliando o grupo de professores para contemplar uma maior diversidade de realidades e experiências tornou-se um acontecimento no percurso da pesquisa que transformará e exigirá mais uma vez o redimensionamento do campo da pesquisa.

Levando em consideração a compreensão da abertura da formação docente em rede a outros, optei pelo desenvolvimento e a implantação de um curso de extensão que foi ofertado gratuitamente pelo PPGE/UECE, tendo como público-alvo professores que se interessassem em vivenciar uma experiência de autoformação docente.

---

<sup>44</sup> A qualificação desta tese ocorreu no dia 06 de dezembro de 2018 com a presença das professoras Doutora Bernadete de Souza Porto (UFC), Doutora Antonia Lis de Maria Martins Torres (UFC), Doutora Ana Cristina de Moraes (UECE) e Doutor Jacques Therrien.

<sup>45</sup> Os nós da rede são os atores (pessoas, instituições ou grupos) que promovem a conexão na rede. As relações são dinâmicas não eliminando as relações de poder, contudo permitem minimizar o autoritarismo, uma vez que por imposição estes “nós” tendem a se dissolverem e buscar uma outra configuração.

Sendo as redes abertas e em fluxo contínuo de informações, conhecimentos e práticas, estas foram se configurando enquanto formação docente na maneira e forma singularizante com a intencionalidade de que os autores-atores deixassem suas marcas no percurso de suas ações. Neste movimento rizomático, a constituição do campo de pesquisa e o entrelaçamento com os sujeitos não foram fixados ou determinados previamente por mim, mas construído, transformado e laboriosamente perseguido até o seu encontro.

Na Figura 10, faço uma síntese e dou destaque aos diferentes espaços que foram significando o processo de constituição da formação em Rede entrelaçada ao longo desta etnopesquisa-formação. A primeira etapa, iniciada com a disciplina 'Bricolagem Científica' e posteriormente completada com a disciplina 'Escrita Reflexiva e Hermenêutica', permitiu desenvolver junto com a turma o primeiro *design* educacional para uma sala virtual. Na segunda etapa, foi elaborado o projeto de um curso de extensão de 120 horas intitulado: Linkando narrativas e reflexividade sobre a docência em processo de autoformação, tendo como referências as experiências anteriores, o qual foi ofertado totalmente *on-line* e implementado no ambiente *moodle* a partir de um *design* educacional contextualizado e voltado para a coerência epistemológica de um curso que se propôs a perspectiva autoformativa docente.

**Figura 10 – Locus de pesquisa – Formação docente em Rede**



Fonte: Elaboração Própria, 2019.

A Formação Docente em Rede – campo desta pesquisa – apresentou-se como um devir das trilhas, caminhos e bifurcações que foram ladrilhados em um processo de formação docente e desenvolvimento profissional em conformidade com a perspectiva de uma etnopesquisa-formação implicada. Com isso, o curso de extensão não se apresentou como um engessamento ou viveiro de dados a serem coletados, mas sobretudo, um espaço vivo, construído das/nas relações dialógicas e dialéticas experienciadas no percurso da pesquisa, o qual convida novos professores a se engajarem em fluxo aprendente.

O detalhamento descritivo do processo da constituição da formação docente em rede com o curso de extensão será apresentado, analisado em seus sentidos e significados experienciados na Seção intitulada: Cozer e Coser uma Formação Docente em Rede. Neste momento, trarei os dados iniciais para compreensão e visualização geral das ações e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como os procedimentos adotados para o engajamento e continuidade das ações de pesquisa.

O curso de extensão “Linkando Narrativas e Reflexividade sobre a Docência em processo de autoformação” foi ofertado pelo PPGE/UECE, por meio de projeto aprovado pela Pró-reitora de Extensão – PROEX da universidade. Os professores proponentes foram Jacques Therrien (UECE), Edith Ferreira (UFMA) e Marlene Dutra (IFCE). Os objetivos do curso foram: resgatar a trajetória profissional dos docentes através do entrelaçamento da Vida e Formação do professor; vivenciar uma experiência autoformativas em rede a partir de uma pauta de formação constituída pelo grupo; problematizar situações do cotidiano docente para serem refletidas a partir da práxis pedagógica dos sujeitos envolvidos; e promover aprendizagens multirreferenciais considerando o processo autoformativo e de autorregulação dos professores implicados.

A proposta se encontrava dividida em quatro momentos que consistiam em: Enredando Vida e Formação, Entrelaçando Sentidos da Autoformação, Tecendo Diálogos Autoformativos e Arrematando a Vivência Autoformativa. As atividades se desenvolveram a partir da ativação do ambiente virtual de ensino e aprendizagem (*moodle*) e de outras mídias digitais (*youtube*, *whatsApp* e *web* conferência RNP) demandadas pelo grupo e pela pauta de formação constituída, em colaboração, com os sujeitos engajados no processo autoformativo.

A divulgação do curso ocorreu com materiais digitais (**ANEXO C**) direcionados às redes sociais, mídias institucionais e grupos *on-line* tendo o propósito de atingir um público diversificado. Buscou-se limitar o número de vagas para garantir um perfil que favorecesse o engajamento e foram estabelecidos os seguintes pré-requisitos para a inscrição:

- Ser professor com experiência mínima de um ano de prática docente *on-line* e presencial.
- Assumir a responsabilidade de imersão em um processo de autoformação docente.
- Disponibilidade de acesso à internet com banda larga.
- Participar dos encontros síncronos ativando câmeras de vídeo e microfone.
- Interagir diariamente nas interfaces do ambiente moodle.

As inscrições ocorreram via formulário Google (<https://forms.gle/CsCkb9XWw96SJvAb9>), entre os dias 10 de julho e 22 de julho de 2019. No ato de inscrição, foi divulgado o quantitativo de 12 vagas e os critérios para a seleção os quais se resumiram em considerar os doze primeiros inscritos, garantindo o máximo três vagas por instituição e atender a uma diversidade regional.

Apesar do curto período para divulgação e inscrição, tivemos 42 inscritos. Tal demanda nos fez ampliar as vagas para 16 professores e professoras, em diferentes processos de formação, os quais se manifestaram desejosos em experienciar e imergirem no processo de autoformação docente.

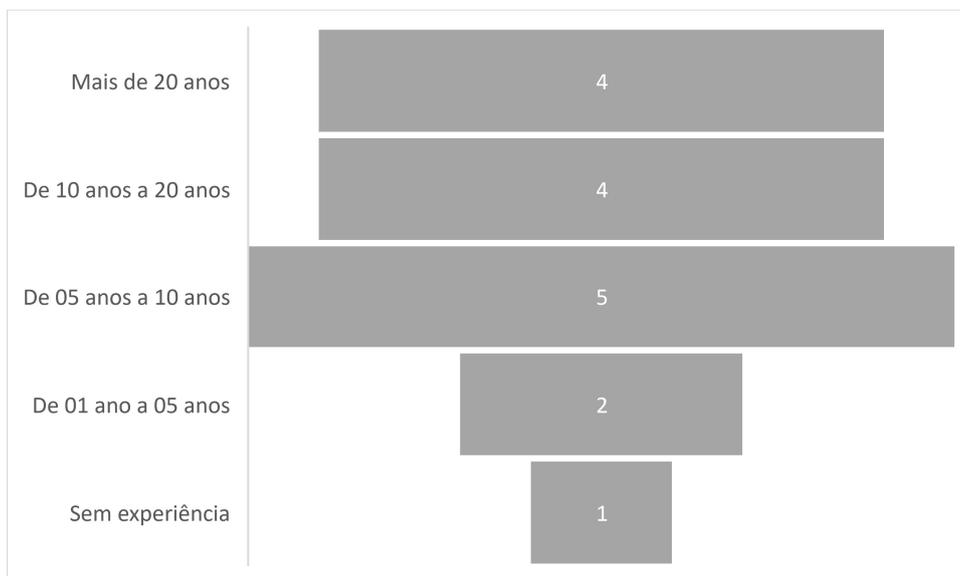
O grupo foi formado por 15 professores e professoras em exercício docente (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduação) e apenas 01 professor não atendia ao requisito da experiência docente, contudo seu movimento desejante e interesse científico em participar das discussões e viver a experiência nos levou a reconsiderar sua inscrição. Deste universo, houve quebra do critério quanto à experiência no uso do ambiente, pois ter no grupo pelo menos duas pessoas que não conhecessem ainda o *moodle* abriu a possibilidade de analisar os saberes técnicos diante das interfaces e disposições não-lineares propostas no ambiente virtual.

Conforme, o gráfico abaixo (Figura 11), pode-se observar que 81,25% dos professores e professoras envolvidas na pesquisa tinham mais de 05 anos de

experiência docente, sendo que – de acordo com Huberman (2000) – tal fator dá indícios de uma maturidade profissional, uma vez que estes transitam entre os ciclos do “pôr-se em questão” e o da “serenidade e distanciamento afetivo”.

Além dos referidos dados, merece destaque a formação continuada como expoente do grupo, pois os 18,75% em processo inicial de formação, com menos de cinco anos de docência, já se encontravam em atividades de pesquisa na pós-graduação. Os demais integrantes do grupo já eram mestres, doutores, pós-doutores e/ou vinculados a algum programa de pós-graduação.

**Figura 11 – Experiência docente – Chão da sala de aula**



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Favorecer a ampliação da formação docente em rede no espaço virtual não só se apresentou com um desafio aos novos horizontes e práticas educativas em rede, mas também a possibilidade de garantir os vínculos de engajamento e pertencimento próprios as comunidades de práxis. Não fora planejada nenhuma atividade presencial para o curso, ampliando a possibilidade do acesso e permanência do grupo, pois as atividades se desenvolveram através de ferramentas síncronas e assíncronas. Neste cenário, os sujeitos a serem conectados *on-line* tiveram a configuração interestadual conforme mostra a Tabela 1, a qual nos apresenta a diversidade geográfica e o

quantitativo dos atores sociais que compuseram a rede, em um conjunto de laços relacionais. No resumo da classificação dos casos extraído do *Nvivo* (**ANEXO E**) também encontramos outras informações que validam a caracterização dos sujeitos, as quais serão consideradas para análise e compreensão em contexto.

**Tabela 1 - Localização Geográfica**

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA	QUANTITATIVO DE PROFESSORES
FORTALEZA – CEARÁ	07
CAMOCIM- CEARÁ	01
HORIZONTE – CEARÁ	01
CASCAVEL – CEARÁ	01
SÃO LUÍS – MARANHÃO	03
URUÇUI – PIAUÍ	01
BELO HORIZONTE–MINAS GERAIS	01
LAURO DE FREITAS – BAHIA	01

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Diante da responsabilidade ética desta pesquisa, todos e todas foram comunicados formalmente – via e-mail – sobre seu aceite na seleção para participar do curso *Linkando Narrativas e Reflexividade Docente*. Ademais, estabelecendo uma comunicação clara e honesta com os membros da comunidade *on-line*, apresentei-me enquanto professora-pesquisadora em processo de desenvolvimento da tese e que o curso seria o campo desta pesquisa. Na sequência, solicitei que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de Uso de Som e Imagem (**APÊNDICE B** e **APÊNDICE C**) fossem assinados por aqueles que assim desejassem se engajar e colaborar. Este documento apresentava os dados relevantes acerca do objetivo da pesquisa e os direitos dos sujeitos, inclusive o anonimato quanto às informações. Tivemos o aceite de 100% do grupo.

O projeto desta pesquisa foi submetido a Plataforma Brasil<sup>46</sup> e através do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), número 4.516.528, sendo aprovado pelo CEP sem a necessidade da apreciação do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Todos os requisitos referentes aos Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento e ao Termo de Autorização de uso de Imagem e Som foram considerados como corretamente elaborados por conter as informações necessárias atinentes aos procedimentos riscos, benefícios e contatos.

No que diz respeito aos procedimentos *in situ* para identificação e apreensão dos conteúdos-forma<sup>47</sup>, dos etnométodos desenvolvidos, vivenciados compartilhados e experienciados no contexto da pesquisa, foram pensadas em ferramentas, instrumentos e interfaces que possibilitassem a construção de um mosaico elucidador do problema dessa pesquisa e daqueles que apareceriam no processo.

O *design* educacional para o ambiente virtual de aprendizagem foi planejado e implementado na perspectiva da internet como artefato cultural (HINE, 2004), por ser intrinsecamente social, favorecendo dispositivos heurísticos que ativa as experiências de vida e expectativas sobre as tecnologias em uma percepção de rede promovida por grupos específicos de pessoas que se propõem a processos colaborativos.

O desafio no *design* esteve sempre ativo diante do olhar multirreferencial para favorecer a plasticidade, reversibilidade e interatividade nos percursos dos atores-autores em um ambiente digital. Assim, rompendo com a linearidade, propondo uma hipertextualidade e sendo coerentes com a temática da autoformação docente buscou-se possibilitar caminhos, traçados e aprendizagens carregadas de sentidos nos espaços construídos. Pretto e Avanzo nos ajudam nesta análise e fundamentação da perspectiva adotada ao tratar das arquiteturas educacionais na cultura digital ao dizerem que,

---

<sup>46</sup> A **Plataforma Brasil** é a base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>

<sup>47</sup> Segundo Macedo (2016) este conceito emerge da descritibilidade, inteligibilidade, analisibilidade, sistematização instituídas pelos etnométodos na realidade a ser compreendida.

[...] as tecnologias digitais podem ser utilizadas de maneira estruturante, permitindo a ampliação das possibilidades diante da potencialidade dessas tecnologias. Logo, esse uso pode produzir uma arquitetura fundamentada em princípios como interatividade, mobilidade, flexibilidade e reciclagem, ou seja, uma arquitetura fluida [...]

Nesta arquitetura interativa e flexível, não se pressupõe o uso fixo para um ambiente, mas possibilita-se que o sujeito defina e reconfigure os espaços, físicos e simbólicos, para atender às variadas demandas no seu uso. Parte, portanto, do princípio de um espaço vivo (PRETTO; AVANZO, p.48, 2018).

No processo de modelagem, criação, adaptação e reorientação dos ambientes que o grupo foi transitando configurou o mapeamento abaixo como possibilidade de representação do *design* educacional (Figura 12) planejado e implementado, o qual será descrito e analisado na sequência da escrita da tese. No entrelaçamento deste mapeamento consta um cruzamento com as categorias centrais da pesquisa para manter visível a intencionalidade e o processo de constituição do campo da pesquisa, que se deu de maneira imbricada aos acontecimentos desta pesquisa-formação.

Figura 12 – Design educacional



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Torna-se importante destacar – como já explicitado anteriormente – a metáfora do ato de cozinhar como elemento construcionista, implicacional e significativo na construção da minha escrita. Entretanto, o curso Linkando Narrativas e Reflexividade sobre a Docência em Processo Autoformativo foge a esta metáfora, uma vez que ele foi se constituindo em processo colaborativo e assumindo contornos que não cabiam a (im)posição dos movimentos desejantes da pesquisadora.

Justifico o uso da metáfora do *Enredando*, *Entrelaçando*, *Tecendo* e *Arrematando* (Figura 13) na composição das sequências didáticas que deram sustentação aos processos autoformativos em rede e que se fizeram presentes nas tessituras das trajetórias de vida e formação docente contextualizadas e problematizadas no percurso.

**Figura 13 - Logo: Linkando narrativas e reflexividades docentes**



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Diante da imprevisibilidade, mas com a responsabilidade ética e científica, o estudo foi desenvolvido com os dados de pesquisa que se apresentaram nas interfaces digitais do ambiente virtual *moodle*, canal do *YouTube* do Linkando Narrativas e grupo de mensagem e discussão do *whatsapp*. Apesar de compreender e defender o princípio da auto-organização

e a ecologia cognitiva presente em todos os momentos e movimentos hipertextuais experienciados, fiz uma organização didática e metodológica para análise dos dados considerando as categorias e os objetivos da pesquisa.

O contexto da pesquisa definido pela formação docente em Rede buscou mapear a sociabilidade e os processos comunicacionais estabelecidos nos diferentes ambientes digitais ativados (*Moodle*, *YouTUBE* e *Whatsapp*) com o objetivo de analisar as experiências colaborativas vivenciadas no processo da constituição desta rede. Para identificar os elementos que compõem as interações entre os saberes dialógicos e a racionalidade da práxis pedagógica em uma formação docente em rede propus a análise dos fóruns de discussões (*moodle*) através das relações dialógicas e dialéticas que se fizeram presentes.

O canal do *YouTUBE* – com a galeria dos vídeos histórias de vida e trajetórias docentes – permitiu a análise de fundamentos e bases ontológicas e epistemológicas da racionalidade da práxis pedagógica. As memórias autoformativas e as discussões temáticas, propostas pela pauta de formação elaborada pelo grupo para debate e aprofundamento tiveram seus dados analisados com vista à verificação do “fator mediador” uma vez que assumiram a perspectiva da mediação interativa (todos-todos). O grupo de mensagem e discussão do *WhatsApp* juntamente com as cartas reflexivas, bem como as autoavaliações, foram espaços de apreciação dos dados que possibilitaram o mapeamento dos indícios do processo de ensino-aprendizagens multirreferenciais.

Diante destes contextos, as com-versações<sup>48</sup>, etnotextos e etnométodos desenvolvidos e elaborados pelos processos heurísticos e criativos dos interagentes desta pesquisa não são triviais, considerando a complexidade do imbricamento das relações estabelecidas no ciberespaço. Por isto, em movimento dinâmico, os procedimentos de análise em muitas situações encontraram enunciados responsivos em diferentes interfaces ativadas pelos interagentes da pesquisa.

---

<sup>48</sup> As com-versações fazem parte da postura do pesquisador *bricoleur* diante do acontecimento. Isto porque ele se coloca aberto e vigilante aos núcleos de sentido que se fazem presentes nos diversos espaços das interações.

Os procedimentos de análise dos dados gerados na pesquisa tomaram como pressupostos, parâmetros e análises inspirados a partir da apreensão de conceitos-chave trazidos pelo pensamento de Bakhtin (BAKHTIN, 2016, 2003; BRAIT, 2017; BRANDIST, 2012; FIORIN, 2017; AMORIN, 2004), considerando ainda a “descrição densa” (GEERTZ, 1989) e a hermenêutica crítica na interpretação dos sentidos e significados que emergiram nos etnotextos e contextos da formação docente em Rede.

Vale salientar que “o desejo de conhecer é um servo do desejo de prazer. Conhecer por conhecer é um contrassenso” (ALVES, 2006, p.10). Por esse motivo, a investigação buscou mobilizar ações contextualizadas, situadas e efetivas no entrelaçamento do saber dialógico, da racionalidade da práxis pedagógica, do ensino-aprendizagem multirreferencial em fluxos dinâmicos e auto-organizáveis em Rede.

As escolhas dos temperos foram feitas sempre com muito cuidado para não exagerar ou perder o sabor dos alimentos, dando o tempo ao tempero para incorporar e ampliar as linhas gustativas da apreciação. Diante da imprevisibilidade da postura *bricoleur*, a ousadia em inventar, descobrir os sabores doces, amargos ou salgados do percurso metodológico da pesquisa é também surpreender-se com os sabores e saberes cotidianos tudo em uma quantidade certa. A escuta sensível, o olhar atento e o paladar sempre apurado incentivam apreciar o acontecimento de escrever esta tese.

Na continuidade do texto, retomo alguns dos conceitos já trazidos na escrita, no intuito de entrelaçá-los com a perspectiva de “um rigor outro” (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009) defendido e assumidos ao longo desta etnopesquisa-formação.

## 5 COZER E COSER UMA FORMAÇÃO DOCENTE EM REDE

“As experiências que temos sobre as coisas misturam-se com imagens, ligam-se por inúmeros fios ao inestável das vivências...”  
(Pierre Lévy)

O cozimento e a costura desta pesquisa se misturam aos movimentos aprendentes e abertos dos processos de autonomização dos sujeitos interagentes, principalmente desta pesquisadora em ação reflexiva. Quando a metáfora do ato de cozinhar emergiu na escrita desta tese, veio carregada de significados apreendidos ao longo do processo autoformativo da professora-pesquisadora, filha, mulher e mãe que encontra, nestas recordações-referências, sentidos de emancipação e fortalecimento para a consciência do poder possível diante das opressões.

Os inúmeros fios que unem, esticam e tensionam as experiências também nos apresentam o inestável da vivência. Assim, a Moça Tecelã, de Marina Colasanti (2004), nos ensina a tecer fio a fio e a destecer, quando se torna necessário. Foi no encontro com os sujeitos envolvidos na pesquisa, diante da itinerância de criação, elaboração e auto-organização do campo de pesquisa que a metáfora da escrita passa a se integrar com o ato de coser-tecer.

Realinhar esta metáfora para a constituição do curso de extensão não foi uma tarefa das mais simples; de todas as artes que “minhas mães” faziam, esta foi a única, posso dizer, que não aprendi o ofício. O apoio nas lembranças da infância e na experiência das companheiras de pesquisa, tornou possível a aquisição dos elementos que entrelaçam na presente Seção: o cozer e o coser.

Na digressão de metáforas, reconfigurada coletivamente diante do *locus* de pesquisa, vivencio o conflito do desapego enquanto autora pesquisadora refletindo sobre o encontro com os outros e as alterações que se fazem necessárias. Na Pedagogia Profana, de Larrosa (2017), tenho inspiração e apoio para este “abandono”, ao mesmo tempo em que enveredo em uma intertextualidade de experiências, como nos diz o autor:

[...] o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isto é, de um texto múltiplo e infinito. Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever (LARROSA, 2017, p.183).

Nesta Seção, início a descrição e análise dos dilemas, embates, conflitos, desafios e possibilidades didático-metodológicas, criativas, heurísticas e técnicas delineadoras do desenho didático interativo do curso de formação “Linkando Narrativas e Reflexividades sobre a Docência em processo de Autoformação”. Assim, no contexto da pesquisa o “Cozer e Coser uma Formação Docente em Rede” são trazidos enquanto efervescência e tessitura dos acontecimentos na constituição do campo de pesquisa.

### **5.1 A tessitura da rede: um processo autoformativo**

A trama de uma formação docente em rede precedeu à conectividade dos sujeitos por meio das mídias digitais e dos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagens (AVEA). De maneira sistêmica, a organização do curso de extensão, Linkando Narrativas e Reflexividades Docentes em Processo Autoformativo, foi se constituindo em uma dinâmica auto-eco-organizável valorativa dos acontecimentos da pesquisa diante dos estudos e aprofundamentos reflexivos, bem como dos encontros colaborativos que se apresentaram na transitividade dos interagentes.

Propor um desenho educacional aberto que integrasse a trajetória histórica da pesquisa, promovesse a convergência das mídias digitais e permitisse a inserção de novos/outros sujeitos em um processo autoformativo foi um desafio e uma provocação para esta professora-pesquisadora. Diante destas exigências, diferentes fios e nós começaram a se conectar para a materialização deste projeto de curso em rede. Moraes, nos traz uma reflexão importante quando nos diz que,

[...] estamos imersos num universo não-local, onde tudo está interconectado de forma instantânea e funcionando em rede, sujeitos à presença do acaso, das emergências, dos imprevistos que trazem consigo o movimento e a mudança como fenômeno inerentes à própria vida e que muitas vezes, se apresentam nos processos de construção do conhecimento e na aprendizagem (MORAES, 2008, p.133).

Esse funcionamento em rede possibilitou o diálogo e a integração de uma equipe multidisciplinar que, em movimento dinâmico, criativo e colaborativo, trabalhou para a elaboração, criação e implementação de um *design* educacional<sup>49</sup> aberto com perspectiva de possibilitar processos de autoformação docente.

Como o projeto do curso não teve financiamento, nem a UECE dispunha de uma equipe multidisciplinar que pudesse apoiar a implantação do *design* educacional no ambiente virtual de aprendizagem, iniciei um processo para conectar profissionais com experiência em diferentes áreas e que se disponibilizassem nesta experiência de pesquisa. Tivemos uma equipe montada a partir dos encontros cotidianos da profissão docente no IFCE, a qual envolveu professores de diferentes áreas mobilizados pela solidariedade, generosidade intelectual e desejo despertado pelo desafio aprendente.

A equipe foi composta por um administrador do ambiente virtual *moodle*, um programador e *web designer*, um *designer* gráfico e uma artista plástica que fez a criação da peça que nos inspirou. A composição da concepção pedagógica foi desenvolvida a partir da minha experiência de *designer* educacional constituída no percurso profissional, bem como da pesquisa. Destaco – assim – a importância e necessidade de uma equipe multidisciplinar para criação e implementação de cursos à distância, pois esta não é uma tarefa trivial e requer formação específica, bem como experiência.

A professora Racquel Lúcio<sup>50</sup> – artista plástica, com suas linhas, cores, crochê e sensibilidade – fez uma colorida e significativa composição que

---

<sup>49</sup> Design Educacional refere-se ao desenho educacional contextualizado e intencional envolvendo um projeto pedagógico com uma modelagem mais aberta e flexível para promover processos de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem. Fundamento meus estudos nessa área em João Mattar (2014).

<sup>50</sup> Para conhecer mais sobre a artista plástica Racquel Lúcio, acessar [www.seridovisual.com.br/Rachel\\_Lucio](http://www.seridovisual.com.br/Rachel_Lucio)

se tornou a representação imagética para a organização e integração de todas as etapas das dinâmicas didáticas planejadas e implementadas.

De maneira sensível e poética, ao aceitar o meu pedido para criar uma peça colorida e que desse contexto para um curso de formação docente em rede, a professora Racquel Lúcio surpreendeu com a harmonia das cores, o flutuar de fitas que transbordavam do círculo, sobretudo com a compreensão da proposta e sua autonomia docente e artística para registrar, pela fotografia, todo o processo de feitura da obra desde os primeiros laços.

**Figura 14 - Registro do tricotar**



FONTE: Fotografias de Racquel Lúcio (acervo pessoal).

Inspirada pelas linhas, agulhas e cores advindas do bordado e do tecer significativo da rede foi que o *design* educacional do curso “Linkando narrativas e reflexividade sobre a docência em processo autoformativo” buscou um processo de ensino-aprendizagem centrado no sujeito adulto que aprende. Pretendia-se favorecer a implicação, o diálogo e a reflexividade intersubjetiva dos envolvidos por meio de práticas pedagógicas, problematizadoras e emancipatórias, gerando dispositivos autorizantes e transformadores dos professores enredados na autoformação em rede.

O objetivo geral do curso foi desenvolver uma experiência de autoformação docente em rede, interrelacionando saber dialógico e racionalidades da práxis pedagógica enquanto possibilidades para o ensino-aprendizagem multirreferencial. Os desdobramentos para atingir esta pretensão precisou atentar para dispositivos pedagógicos que permitissem:

- Resgatar a trajetória profissional dos docentes através do entrelaçamento da Vida e Formação do professor.

- Vivenciar uma experiência autoformativa em rede a partir de uma pauta de formação constituída pelo grupo e guiada pelo referencial teórico-metodológico desta proposta.
- Problematizar situações do cotidiano docente para serem refletidas a partir da práxis pedagógica dos sujeitos envolvidos.
- Promover aprendizagens multirreferenciais considerando o processo autoformativo e de autorregulação dos professores implicados.

Diante desta definição de objetivos, tornou-se evidente a importância de uma organização didática sistematizando possibilidades de percursos, contextualizando e ativando processos aprendentes que não engessassem as múltiplas trilhas hipertextuais que configurariam as mídias digitais e redes sociais potencializadas através de uma mediação interativa.

Na primeira versão da disciplina *Hermenêutica Crítica e Escrita Reflexiva*, já havíamos iniciado uma estruturação de uma sequência didática pautada no *Perceber, Viver, Partilhar e Pensar a Escrita Reflexiva*. Tal experiência nos possibilitou a maturação desta primeira organização didática com fundamentação ontológica e epistemológica para assim desenvolver a dinâmica didática de um outro/novo *design* pedagógico acrescido de fluidez, abertura, liberdade, criatividade e autonomia para as autorias reflexivas.

A proposta desta aventura pensante envolveu quatro grandes momentos que se fundamentaram em uma abordagem pedagógica pensada a partir dos seguintes movimentos estruturantes e integrados: *o planejamento, a metacognição, o compartilhamento e auto-organização* características da dinâmica didática apresentada. São eles:

**I - Enredando Vida e Formação** – planejada para desencadear o processo de ambientação nos espaços virtuais, dar início ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento e engajamento ao grupo, ativando as interfaces digitais que melhor se adequassem para a comunicação. Enredar vida e formação permitiu o acesso às nossas recordações-referências, histórias de vida e trajetórias profissionais.

**II – Entrelaçando Sentidos da Autoformação** – constituiu uma mobilização sensível para as ações colaborativas e compromisso formativo com

o Outro, na perspectiva de favorecer o reconhecimento das autorias e alteridades próprias do processo de autoformação docente. Para melhor compreender e significar a proposta, foi prevista uma breve fundamentação teórico-metodológica. Essa intervenção constituiu-se em dispositivo pedagógico fundamental para desencadear a maturação e a metacognição acerca das ações autoformativas e permitir vivenciar o nosso maior desafio, a saber, a construção de pautas formativas centradas nos sujeitos adultos que aprendem. Juntos e juntas problematizamos e encaminhamos o nosso processo de autoformação em rede.

**III – Tecendo Diálogos Autoformativos** – por meio de problematizações do cotidiano e dos delineamentos das narrativas e propostas reflexivas apresentadas na pauta de formação, travou-se um diálogo reflexivo, considerando a práxis docente, a subjetividade e os referenciais de estudo trazidos na ecologia cognitiva do grupo. O compartilhamento das práticas e vivências se apresentou de maneira fluida nos diferentes espaços virtuais ativados gerando uma onda dialógica e de ações autorizantes.

**IV – Arrematando as Vivências Autoformativas** – na multirreferencialidade das experiências apresentadas no percurso, tivemos a possibilidade de mapear as aprendizagens vivenciadas, considerando a autorregulação e autoavaliação como elementos estruturantes para nossa reflexividade e autonomia. A auto-organização se mostrou em movimento coletivo na rede com a transgressão dos espaços virtuais; não apenas as interfaces sofreram modificações, mas – sobretudo – os interagentes buscaram ativar diferentes possibilidades de representações de suas vivências.

O rigor na implicação permitiu uma investigação-ação-reflexão para explorar a racionalidade da práxis pedagógica e a dialogicidade nos processos de autoformação docente, promovendo a análise hermenêutica crítica e os modos ordinários dos fazeres e saberes dos sujeitos.

Considerando as mídias digitais interativas em uma integração ecossistêmica entre os ambientes virtuais e as relações intersubjetivas dos sujeitos interagentes, articular as experiências de vida, trajetórias profissionais docentes, práticas e saberes pedagógicos, assim como os sentidos e significados conectados pelos interagentes em processo autoformativo docente

instigou a superar o obstáculo epistemológico do controle e do autoritarismo diretivo próprios dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagens que se fundam em perspectiva instrucionista. Alves destaca a necessidade de propostas que permitam,

[...] interagir com as interfaces comunicacionais para além de meros recursos didáticos, implicando e envolvendo os sujeitos no processo de ensinar e aprender, valorizando, assim, a dimensão lúdica que é fundamental para a aprendizagem, que passa a ser mediada pelo prazer de aprender, imergindo e interagindo em um labirinto de sentidos e significados diferenciados (ALVES, 2016, p.579).

Este labirinto de sentidos e significados diferentes nos inspira à uma colaboração reflexiva (LOIOLA ; WALTER, 2013), a qual possibilita a autoria em oposição ao autoritarismo do “ditar falar” do professor e das próprias ferramentas digitais. Em muitos casos, ao trabalhar aspectos colaborativos e interacionistas, pelas mídias digitais, esbarra-se no que denomino de “autorias autoritárias”<sup>51</sup> (DUTRA, 2006). Essas coadunam com a observação de Gomez ao destacar que “o fato de serem tecnologias interativas não implicará necessariamente processos democráticos, já que podem estar a serviço de pessoas ou instituições interessadas em manter interações autoritárias e de dependência” (GOMEZ, 2004, p. 48).

Sem desconsiderar esta realidade, intentei promover um processo de mediação interativa a partir do qual seria possível uma comunicação todos-todos (LÉVY, 1999). A dinâmica didática propôs o imbricamento das etapas de *planejamento, metacognição, compartilhamento e auto-organização*, alinhadas aos movimentos do processo autoformativo docente. Desta maneira, a ecologia cognitiva intencionada para os ambientes virtuais de aprendizagem buscou garantir espaços para a reflexividade, autonomia, diálogo e interferência no percurso a ser trilhado pelo grupo.

O *planejamento*, inicialmente realizado pelos professores

---

<sup>51</sup> Autoria-autoritária é pensada como uma falsa democratização dialógica, unidirecional, a qual desconsidera as contradições. Esta se encontra em oposição às mediações dialógicas-dialéticas que promovem alteração e reconhecimento de co-autoria.

orientadores-pesquisadores, focou na garantia dos princípios para o processo autoformativo. Inspirada no enfoque biocognitivo de Galvani e compreendendo a perspectiva existencial implicada destaco que

[...] uma de las características mayores de este enfoque es la elaboración de passos que articulen em um mesmo movimento: la perspectiva de concientización formadora, la perspectiva de exploración de la investigación y lá perspectiva de acción de la experiencia (GALVANI, 2014, p.117)<sup>52</sup>.

Tais perspectivas em movimento possibilitaram a problematização de situações de interesse dos docentes a partir das quais o grupo se mobilizava para as tomadas de posições, ativando processos *metacognitivos*, tendo os seus saberes e experiências como referências, os quais de maneira autônoma e coletiva, eram *compartilhados* nas diferentes interfaces, favorecendo o movimento dinâmico da *auto-organização*, alteridade e consciência formadora pela exploração, investigação, ação e dialogicidade.

Uma formação docente em rede – a partir de uma proposta de ensino-aprendizagem multirreferencial – não desconsidera a relevância de um trabalho didático-metodológico interativo, sistemático, intencional e contextualizado, mas sobretudo dinâmico, capaz de se auto-eco-organizar diante da ordem e desordem, do caos, do imprevisto, perspectivas e horizontes de seres humanos que se dispõem aos encontros e desencontros aprendentes. Tais pressupostos levaram a adotar o conceito de dinâmica didática ao tratar deste movimento complexo experienciado e sistematizado em Rede.

Reafirmo – diante destes processos de tessituras e tramas de uma rede com propósito de formação docente – que a constituição da humanização requer a rejeição da neutralidade e inflexibilidade dos processos educativos e nos exige uma ação-reflexão-ação no desenvolvimento da autonomia e das autorias, considerando ainda os processos dialéticos-dialógicos. Refiro Freire ao pontuar que o fazer dos homens é a ação reflexão,

---

<sup>52</sup> A citação foi mantida na escrita original, sem tradução.

[...] os homens são seres de práxis. São seres do que fazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não "admiram" o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do que fazer "emergem" dele e, objetivando-o podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (FREIRE, 1987, p. 121).

As complexas tramas da formação docente em rede não estiveram imersas em flutuações sem sentidos; essas emergiram como produto humano, portanto, carregadas de sentidos e significados e – por isto mesmo – devem ser vistas em sua totalidade e implicação. Como diz Braga, a "humanização ganha vida em ações humanizadoras" (2015, p.49) e fundamenta sua afirmação ao apresentar que a visão humanista crítica de Paulo Freire "vê o ser humano em sua integralidade – sentimentos, pensamentos, desejos e ações. [...] a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos, ela influi nas escolhas e atitudes" (BRAGA, 2015, p.48).

## **5.2 Dinâmica dos bordados: articulando etapas e intencionalidades**

Configurar os primeiros traços para os bordados se apresentou com muito entusiasmo e alegria pela potência do esboço inicial e seus desdobramentos junto aos parceiros de trabalho empenhados em tornar possível a criação de um ambiente virtual de ensino e aprendizagens com um desenho didático interativo, intuitivo e projetado para ser explorado e investigado.

Quando compartilhei e discuti este primeiro esboço (Figura 15) com a professora Isabel Sabino<sup>53</sup>, com o meu orientador Jacques Therrién e a professora Edith Ferreira, tive a confiança de prosseguir, pois os três contribuíram imensamente com suas considerações oferecendo linhas, agulhas e muito pano de fundo para ampliar o bordado em construção. Faço o registro desta memória para valorizar os encontros que a itinerância da pesquisa possibilita e agradecer à generosidade intelectual destes mediadores mais experientes.

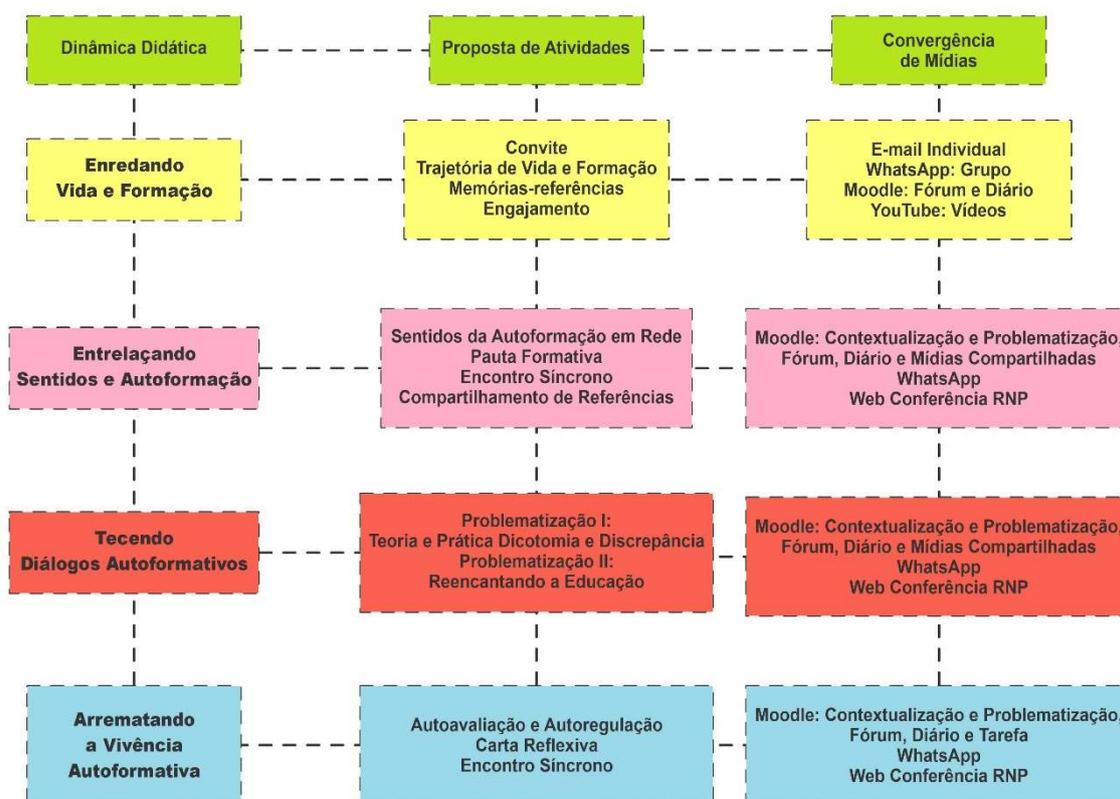
---

<sup>53</sup> Apresentei este esboço a professora Isabel Sabino do PPGE/UECE, logo após uma aula da disciplina Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores, Turma 2019. Sua escuta sensível e olhar atento não foram apenas de orientação, mas de parceria.



dos aspectos articulados: a cronologia, as temáticas iniciais de estudos, as estratégias para situações problematizadoras e a disposição dos recursos tecnológicos possíveis de serem ativados. A Figura 16 dá visibilidade ao plano de fundo das tramas a serem costuradas, delineando e entrelaçando as conexões da rede, este panorama foi norteador para a equipe multidisciplinar na implantação e programação do sistema tecnológico.

**Figura 16 – Tapeçaria do *design* educacional**



Fonte: Elaboração própria, 2019.

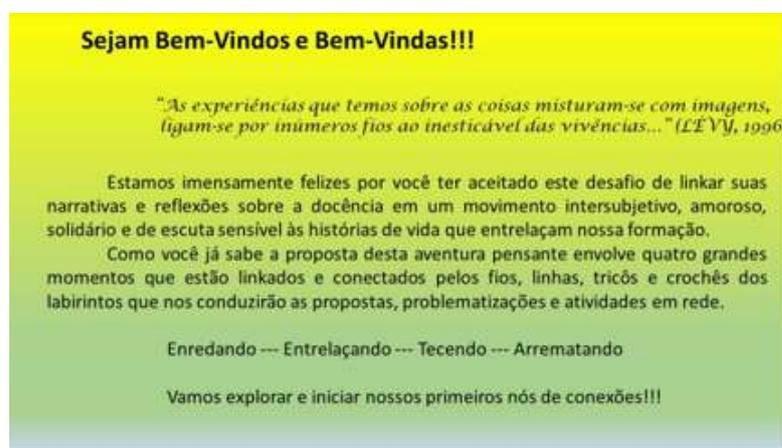
Tal tapeçaria fundamentada e constituída no percurso desta pesquisa se materializou virtualmente de maneira técnica, sensível e estética no ambiente virtual de aprendizagem – *Moodle*<sup>55</sup>. Usar a plataforma institucional da UECE se justifica porque – assim – tivemos (professores-orientadores e professores-

<sup>55</sup> *Moodle* é um *software Livre*, que disponibiliza ferramentas síncronas e assíncronas com perspectiva colaborativa que permitem ações pedagógicas importantes ao estabelecimento de vínculos cognitivos, afetivos e sociais. Para saber mais acessar <https://moodle.org/>

cursistas) o suporte técnico e maior segurança no armazenamento dos dados gerados no processo da pesquisa. A equipe multidisciplinar superou as limitações técnicas conseguindo a implementação de um *design* gráfico interativo, com hipertextualidade e labirintos formativos desafiadores.

Na Figura 17, pode-se ter a visão da página inicial do curso, reproduzindo o bordado inspirador do contexto metafórico ao mesmo tempo que se estruturava a partir da tapeçaria do *design* pedagógico.

**Figura 17 – Visão da página inicial**

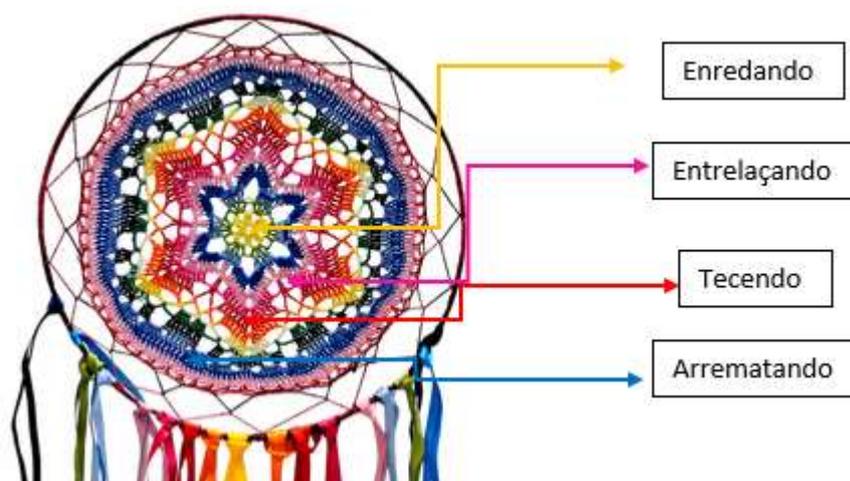


Fonte: Curso Linkando Narrativas - <https://ava.uece.br/course/view.php?id=4672>

A página principal foi construída adotando a metáfora do Bordar e Fiar inspirada na Moça Tecelã de Marina Colasanti (2004). Desta forma, o Enredar,

Entrelaçar, Tecer e Arrematar se configuraram nos links de acesso a cada uma das áreas interativas que integravam as problematizações, propostas de atividades e interfaces interativas. Na lateral, foram disponibilizados botões<sup>56</sup> (literalmente as imagens são de mini botões) que direcionavam para recursos necessários e fundamentais em um curso totalmente a distância. Abaixo – a partir da Figura 18 – apresento em destaque os espaços para abrir os *links* de acesso, os quais eram ativados quando o professor cursista passava o *mouse* sobre esses.

**Figura 18 – Áreas linkadas ao bordado**



Fonte: Curso *Linkando Narrativas* - <https://ava.uece.br/course/view.php?id=4672>

Essas quatro etapas estiveram integradas e retroalimentavam as ações educativas a partir do engajamento e das relações dialéticas-dialógicas experienciadas pelos sujeitos que direcionavam as propostas individuais e coletivas tendo os pressupostos e as estratégias didáticas que exigiam uma postura rigorosa e comprometida. Isto porque a autonomia e a reflexividade mobilizadas pelas problematizações significativas e contextualizadas buscavam uma mediação interativa e intercrítica para impulsionar o processo de ensino-aprendizagens.

<sup>56</sup> Também criados e materializados pela artista plástica Racquel Lúcio.

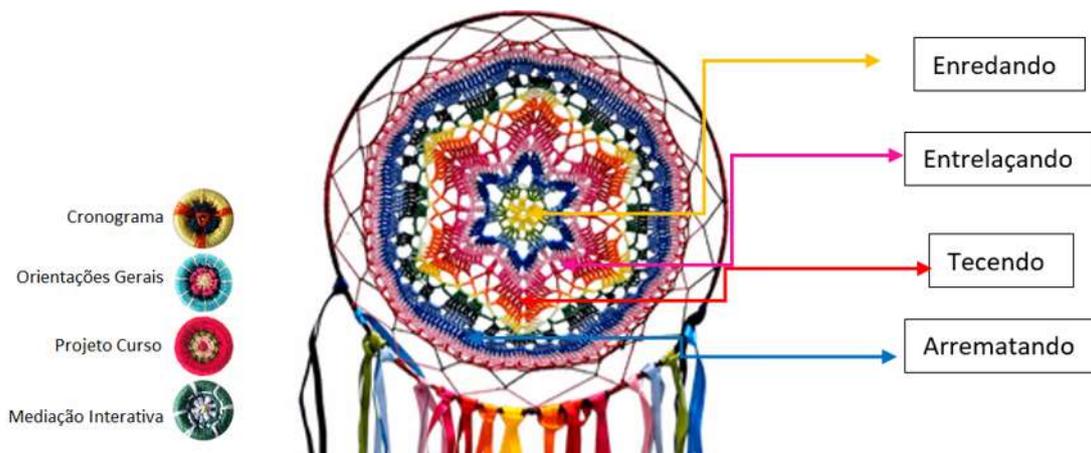
Neste contexto, as situações didáticas previstas nos quatro momentos estiveram fundamentadas na epistemologia da práxis, a qual “centrada numa práxis crítica e transformadora do ensino e aprendizagem” (THERRIEN, p.03) pode ser geradora de questionamentos e argumentações que possibilitam conduzir a uma aprendizagem mais significativa e autônoma na ação educativa.

A apropriação do conhecimento prático, sua análise e reflexão necessita do conhecimento teórico para favorecer o descentramento do pensamento, ampliando os níveis de reflexividade (SACRISTÁN, 1999) diante dos contextos situados, experienciados e vividos.

Em uma trama que envolve os sujeitos interagentes, os saberes da práxis pedagógica, os saberes tecnológicos e o descentramento do poder em processos de autoria reflexiva foram aqueles com os quais identifiquei a experiência de Gomez, ao afirmar que, “para fazer funcionar a rede, utilizando o dispositivo chamado curso e por processo de mediação dialógica, elemento doador de sentidos às práticas, o educador constrói pontes” (GOMEZ, 2004, p.54).

Na ampliação descritiva da interface – apresentada na Figura 19 – houve uma preocupação com o estabelecimento de pontes de sentidos ao mesmo tempo que instigassem a curiosidade e o movimento desejante dos sujeitos interagentes para explorarem o curso. Para isso, os aspectos técnicos relacionados à navegação, usabilidade e interação reativa e/ou mútua (PRIMO, 2007) foram cuidadosamente articulados para permitir que os professores cursistas navegassem, reconhecessem e se apropriassem dos espaços multimodais, ampliando suas pontes de sentidos e conexões.

**Figura 19 – Detalhamento da página principal do AVEA**



Fonte: Curso Linkando Narrativas - <https://ava.uece.br/course/view.php?id=4672>

O detalhamento das tramas da tapeçaria do tricô se deu a partir dos botões laterais que são permanentes e que auxiliam na orientação do cursista *on-line*, administração de tempo e ajustes de percurso. Estes recursos eram de fácil acesso para garantir que o professor cursista tivesse sempre disponível as informações necessárias à sua organização de percursos, bem como canal aberto para comunicação e compartilhamentos.



**Mapeamento e Cronograma** – As datas e atividades para cada momento do processo de autoformação foram organizadas de maneira a ajudar na rotina de estudo e interação no grupo.



**Orientações de Acesso** – Este documento apresentava as orientações para o acesso ao ambiente e dicas técnicas para evitar problemas na navegação. Foi um material previamente enviado ao *e-mail* de todos os participantes; contudo, considerei importante ter disponível também no ambiente principal do curso, levando em consideração as diretrizes de qualidade para um curso em Educação a Distância.



**Projeto do Curso** – Neste espaço, foi disponibilizado o projeto de extensão aprovado na PROEX/UECE por conter as informações institucionais e este ter sido um curso que teve carga horária de 120 horas com certificação.



**Mediação Interativa** – Um espaço pensado para que todos os professores cursistas e professores pesquisadores pudessem – livremente – construir um fórum para tirar dúvidas, fazer perguntas técnicas, epistemológicas e ou didáticas.

A página inicial como descrita e implementada no ambiente *moodle*, buscou trazer uma ruptura com uma sequência de atividades *on-line* a serem executadas de maneira instrucionista. Tornou-se um labirinto hipertextual, com provocações mobilizadoras para a exploração, descobertas e encontros. O mapeamento de todas as áreas do ambiente também foi encaminhado individualmente a cada cursista, conforme protocolo necessário a um curso totalmente a distância. Não havia, porém, um direcionamento ordenado e/ou linear acerca das propostas de atividades a serem desenvolvidas. A dinâmica didática promovida em cada momento da itinerância no curso serão densamente descritas e analisadas na próxima Seção. O foco da escrita foi a constituição do *design* educacional e a dinâmica da didática interativa que se configuraram no panorama da formação em rede em processo autoformativo.

### 5.3 O *SentirPensar* a trama: uma construção coletiva

A partir de um *SentirPensar* autopoietico (TORRE; MORAES, 2018; MATURANA; VARELA, 1995), exploro linhas, teias e tessituras trazidas em cada um dos momentos autoformativos delineados pela dinâmica didática sentida, pensada, experienciada e laborada ao longo da pesquisa e dos processos autoformativos em rede.

O curso “Linkando Narrativas e Racionalidades da Práxis Pedagógica em processo de Autoformação Docente” se propôs a uma construção coletiva, enfrentando os desafios de um curso totalmente *on-line* e utilizando interfaces digitais que foram pensadas em um *design* educacional e gráfico aberto, flexível e fluída para a constituição de pontes significativas e conexões livres. Apreendendo a possibilidade das diferenças, das relações dialógicas próprias ao que Xavier e Silva (2006) apontam como o ser sujeito múltiplo, assim,

o diferencial em ser sujeito múltiplo consiste na perspectiva de somar, agregar e construir. Em qualquer lugar, todos os lugares da rede, ao mesmo tempo-agora, projeta-se no ciberespaço não apenas como mais um ícone mas, como uma possibilidade de que outros “eus” acessem, cliquem e estabeleçam relações de interação e troca de conteúdos por afinidades cognitivas( XAVIER; SILVA, 2006, p. 10).

A transdisciplinaridade requerida para ativar as dimensões da autoformação, heteroformação e ecoformação se fez presente na tentativa da multirreferencialidade constante nas problematizações temáticas, possibilitando aos professores cursistas o engajamento e co-criação no curso. Isto porque o desenho didático interativo se apresentou intencionalmente incompleto e inacabado, pois o reconhecimento dos sujeitos múltiplos do seu poder de criação, colaboração e intervenção no processo de autoformação em rede requeria uma temporalidade e vivência coletiva e desenvolvimento de pertencimento na ecologia cognitiva e tecnológica.

Desta maneira, a estética e a ludicidade apresentada nas tramas dos espaços virtuais de aprendizagem que compuseram a formação em rede serão descritas nas próximas seções com o rigor e a boniteza (FREIRE, 1994) trazidas em processo autoformativo que transversaliza o ser, o pensar e o agir em sua inteireza humana criativa e criadora.

### 5.3.1 Enredando Vida e Formação

Reconectar-se com as recordações-referências (JOSSO, 2004) e traçar as trajetórias de vida e de desenvolvimento profissional com inspiração reflexiva e retomada ao pensar que “a criança que fui chora na estrada. Deixei-a ali quando vim ser quem sou... Quero buscar quem fui onde estou” (PESSOA, 1998, p.90) fizeram emergir não apenas o passado das histórias de vida; as conexões com o coletivo ativaram uma reflexão quanto ao presente e perspectivas futuras.

A intencionalidade da proposta encontrava-se no ambiente logo na página principal de cada momento (Figura 20), onde contém título com o nome

da etapa, uma reflexão, orientações didáticas com as questões mobilizadoras e os botões/links de acesso para as interfaces trazendo as propostas de atividades e os espaços de discussão. Este detalhamento pode ser observado na imagem abaixo:

**Figura 20 – Enredando vida e formação**



**Enredando Vida e Formação**

*“A criança que fui chora na estrada.  
Deixei-a ali quando vim ser quem sou...  
Quero buscar quem fui onde estou.”*  
**Pessoa, 1998**

Há, como ei de encontrá-la?

Nosso primeiro movimento será a reconexão com nossas histórias de vida e de desenvolvimento profissional. Para reativarmos nossas memórias-referências vamos buscar, nas nossas lembranças, o vivido enquanto possibilidade de redesenhar e redefinir conceitos, saberes, conhecimentos e práticas que nos ajudarão na reflexão acerca da professora ou professor que nos constituímos, bem como do profissional que projetamos ser.

Indagações para mobilizar nossas reflexões:

- Como me transformei na professora/professor que sou hoje? O que aconteceu de formativo ao longo da minha vida que contribuiu para a formação da professora/professor que sou? Quais saberes a vida me ensinou?
- Que situações, eventos formativos, lugares, pessoas, crenças, marcaram sua trajetória pessoal, contribuindo para a professora/professor que sou?
- Como essas experiências refletem no meu modo de ser e de ensinar?
- De que forma minha história de vida se enreda com as dos meus companheiros da rede de autoformação?

Ativando os botões teremos espaços de discussão, reflexões, registros e encontros consigo e com o Outro. Vamos aos primeiros Nós:



Fonte: Curso Linkando Narrativas - <https://ava.uece.br/course/view.php?id=4672>

O Enredando Vida e Formação teve uma carga horária de 20 horas e ativou as seguintes interfaces digitais: e-mail, *WhatsApp*, fórum Tecendo, bordando e fuxicando, diários: memórias autoformativas e o canal do Youtube para a postagem dos vídeos. Este fluxo está sistematizado na Figura 21, enquanto recorte do *design* educacional trazido na Figura 12. Trarei a descrição

da organização do fluxo de cada etapa, bem como as questões problematizadoras para a ativação dos processos aprendente.

**Figura 21 – Organização do Enredando**



Fonte: Elaboração própria, 2021.

A partir da Carta Convite (**APÊNDICE D**), mobilizamos os professores cursistas na deliberação e definição das mídias digitais que favoreciam a comunicação e compartilhamento em convergência com o ambiente *moodle*, a plataforma escolhida para a implementação do curso conforme já justificado.

As questões mobilizadoras que ativaram o processo de investigação foram as seguintes:

- Como me transformei na professora/professor que sou? O que aconteceu de formativo ao longo da minha vida que contribuiu para a formação da professora/professor que sou? Quais saberes a vida me ensinou?
- Que situações, eventos formativos, lugares, pessoas, crenças, marcaram sua trajetória pessoal, contribuindo para a professora/professor que sou hoje?
- Como estas experiências refletem no meu modo de ser e de ensinar?
- De que forma minha história se enreda com as dos meus companheiros da rede de autoformação?

Diante delas, a primeira atividade foi pensada para a composição de uma Galeria de Histórias de Vida e Trajetórias Docentes com a elaboração de

vídeos curtos, os quais extrapolaram o ambiente *moodle* e foram transitar no canal do Linkando Narrativas<sup>57</sup>.

Apesar de termos uma galeria prevista e implantada no AVEA, as interações ganharam espaço e fôlego nos comentários do canal do *Youtube*, promovendo a alteração da proposta inicial e ampliação deste movimento trazido pelos acontecimentos e conexões.

**Figura 22- Vídeos histórias de vida e trajetórias profissional**



Fonte: canal Linkando Narrativas e Reflexividades  
[https://www.youtube.com/channel/UCM3oey4O3s3S\\_x7mXdAu5jA/videos?view=0](https://www.youtube.com/channel/UCM3oey4O3s3S_x7mXdAu5jA/videos?view=0)

Na Figura 22, trago uma visão parcial do canal Linkando, o qual teve 18 (dezoito) vídeos postados, ativaram 774 (setecentos e setenta e quatro) visualizações e 103 (cento e três) comentários registrados ao final do curso. Uma efervescência de conexões e entrelaçamentos a partir das histórias de vida e trajetórias profissionais que, além do processo autorreflexivo e de retomada das memórias-referências, promoveu a apresentação das professoras-

<sup>57</sup> Acessando o canal Linkando Narrativas e Reflexividades é possível visualizar todos os vídeos e comentários. [https://www.youtube.com/channel/UCM3oey4O3s3S\\_x7mXdAu5jA](https://www.youtube.com/channel/UCM3oey4O3s3S_x7mXdAu5jA)

pesquisadoras, dos professores-cursistas em seus contextos de vida e profissão docente.

Os vídeos e as relações dialógicas estabelecidas foram trazendo retalhos e costuras da história de vida e trajetória profissional dos professores cursistas. Diante do investimento intelectual e afetivo desencadeado por essa ação, encontramos inspiração para *SentirPensar* com Cris Pizzimenti ao declarar que “sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma”<sup>58</sup>.

Ao remontar estes retalhos, pedacinhos guardados na lembrança da história de vida e trajetória profissional docente de cada interagente as conexões começaram a se fazer presente, os processos de identificações e reconhecimento foram alinhavando o sentimento de pertencimento. Os percursos existenciais e a intersubjetividade nos levaram a novas problematizações, configurando-se em duas questões: Como as experiências trazidas no vídeo refletem no meu modo de ser e ensinar? De que forma minha história de vida se enreda com as dos meus companheiros desta rede de autoformação?

Neste enredamento, as conexões estabelecidas não se restringiram as histórias de vida individuais e isoladas, mas a ampliação do reconhecimento e identificação com o Outro, das recordações-referências e compromisso com a educação que são faces da identidade profissional docente.

---

<sup>58</sup> Esta frase faz parte de uma mensagem que tem a autoria atribuída a Cora Coralina. Entretanto, ela é de Cris Pizzimente que escreveu a mensagem e compartilhou publicamente em seu facebook. Em busca da autoria fiz contato com a Cris Pizzimente e obtive a seguinte resposta: “Escrevi esse texto em 2013 na minha página do Facebook, como forma de homenagear os amigos. Alguém o levou sem autoria, ele foi parar na obra de Cora Coralina, mas estudiosos de Cora perceberam o engano e chegaram a mim. Desde então venho tentando desfazer esse nó nos meus retalhos, mas em se tratando de internet é bem difícil. Eu só o publiquei no Face mesmo, mas hoje está publicado em pelo menos 5 livros de autores diversos, com a devida autorização. Sou professora e tenho apenas um livro, publicado pela editora Vozes, voltado à profissionais de educação: *Trabalhando valores em sala de aula: Histórias para rodas de conversa*”. Não sei se ajudei. Caso precise de alguma outra informação, é só chamar!”

### 5.3.2 Entrelaçando Sentidos da Autoformação

As situações de enredamento configuram nas narrativas, temporalidades e acontecimentos importantes para cada professor cursista, os quais suscitaram inúmeras reflexões, a partir das memórias e das “pedras lembradas”, tanto para quem produziu o vídeo quanto para os que a ele assistiram, em escuta sensível. O compartilhamento deste processo autoformativo requereu o entrelaçamento dos sentidos da autoformação em aprofundamento teórico com autores de referência na área para a ampliação do nível de reflexividade sobre a profissionalização docente.

Identificar as pedras individuais da trajetória e do desenvolvimento profissional docente não é uma tarefa trivial. Pensar em dificuldades, dilemas e necessidades coletivas amplia o obstáculo, porém pode favorecer a compreensão da situação e mobilização das pedras para que estas se tornem adornos na tessitura ao invés de obstáculo para as agulhas e linhas. Carlos Drummond de Andrade nos trouxe inspiração para refletir sobre os caminhos percorridos:

No meio do caminho tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 no meio do caminho tinha uma pedra.  
 (ANDRADE, 1996, p.196).

A pedra no meio do caminho – de Carlos Drummond de Andrade – é intrasferível. O sentido a ela atribuído não ousou aqui identificar ou com ele me identificar. No enredamento dos processos formativos na docência – porém – muitas são/foram as pedras, os caminhos e os entre caminhos que nos aconteceram no cotidiano. Aqui interessa – particularmente – a continuidade do poema quando o poeta nos fala da potência “da sua pedra” ao dizer: “nunca me

esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas” (ANDRADE, 1996, p.196). O não esquecimento ao acontecimento é uma marca singularizante, intersubjetiva e existencial do processo autoformativo que ao ser partilhado, pode permitir a compreensão e reconhecimento da autoria e da coautoria.

A área do bordado que integrou, contextualizou e problematizou o “Entrelaçando Sentidos Autoformativos” encontra-se na figura a seguir:

**Figura 23 – Entrelaçando sentidos da autoformação**



**Entrelaçando Sentidos da Autoformação**

*“No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.”*  
**Carlos Drummond de Andrade**

São muitas as pedras no caminho? Qual a sua pedra? O que fazer com ela?

Nesta etapa de Entrelaçamento constituiremos uma mobilização sensível para as ações colaborativas e de compromisso formativo com o Outro. Buscando favorecer o reconhecimento das autorias e alteridades próprias do processo de autoformação docente. A partir de uma breve fundamentação teórico-metodológica sobre Autoformação Docente vivenciaremos a construção de pautas formativas centrada nos sujeitos que aprendem, ou seja, em Nós.

Algumas questões para inquietar nosso espírito de professores pesquisadores:

- Quando uma formação faz sentido para você?
- Qual a sua melhor maneira de aprender nos processos de formação continuada?
- O que facilita e o que dificulta sua aprendizagem?
- A partir do seu desejo e vivência atual qual problemática educativa de Ser e Estar professora você gostaria de estudar, discutir, compartilhar e dialogar neste processo de autoformação?



Fonte: Curso Linkando Narrativas - <https://ava.uece.br/course/view.php?id=4672>

O Entrelaçamento foi a etapa que mobilizou de maneira sensível as ações colaborativas e de compromisso formativo com o Outro. Buscou-se favorecer o reconhecimento das autorias e alteridades próprias do processo de autoformação docente. Tornou-se necessária uma breve fundamentação teórico-metodológica sobre autoformação docente, permitindo maior elucidação

quanto a construção da pauta formativa<sup>59</sup> centrada nos sujeitos adultos que aprendem.

As questões destacadas para inquietar o espírito dos professores cursistas foram:

- Quando uma formação faz sentido para você?
- Qual a sua melhor maneira de aprender nos processos de formação continuada?
- O que facilita e o que dificulta sua aprendizagem?
- A partir do seu desejo e vivência atual, qual problemática educativa de Ser e Estar professora você gostaria de estudar, discutir, compartilhar e dialogar neste processo de autoformação?

Essas mesmas questões foram levadas para o fórum de discussão: “Autoformação: Enlaces Dialógicos”.

A dinâmica didática desta etapa contemplou 30 horas/aulas tendo algumas propostas desafiadoras, as quais envolveram encontros síncronos e a elaboração da pauta formativa. Na Figura 24, trago a representação do seu fluxo, juntamente com a indicação das mídias digitais ativadas.

**Figura 24 – Organização da etapa Entrelaçando**



Fonte: Elaboração própria, 2021.

A *Web* conferência RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa) – plataforma utilizada pela Universidade do Estado do Ceará – apresentou-se com muitos problemas técnicos e falhas na comunicação, apesar de toda a assistência prestada pela equipe da administração da EaD UECE. Diante do imprevisto, realizamos a discussão possível e tiramos algumas deliberações

<sup>59</sup> Para o processo de autoformação docente as pautas formativas são importantes dispositivos de sistematização do desejo aprendente do adulto. Sua construção coletiva permite a abertura das aprendizagens e busca de soluções compartilhada para situações próprias do cotidiano.

importantes para ampliar o debate valendo-se do grupo do WhatsApp com a sistematização da pauta formativa em um fórum de discussão.

O refinamento das propostas lançadas na videoconferência e no grupo do *WhatsApp* ampliaram o debate no fórum de discussão, criado para este propósito pela necessidade do próprio grupo. As temáticas iniciais foram:

- Dicotomia entre teoria e prática na formação inicial e embates com a práxis.
- Desencantamento e (Re)encantamento com a Educação.
- Como ensinar nossos alunos em tempos de pós-verdades?
- A transição da leitura e da escrita da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

As discussões constituem argumentos específicos que reforçam a importância de um movimento dialógico em torno de um consenso para integrar os interesses distintos, ao mesmo tempo que não desconsideravam a necessidade do companheiro. Outro marco se manifestou em intervenções no sentido de estudar os referenciais teóricos para ampliação do nível de reflexividade. A partir dos enunciados<sup>60</sup> dos professores-cursistas, encontramos indícios das inquietações expressas, atentando para os processos de comunicação e negociação que começam a ser delineadas na ecologia cognitiva da formação em rede.

Eu não restringiria ao tempo inicial, ***diria ao longo da nossa formação docente porque as mudanças de percepção são certas no nosso caminhar não só pela influência teórica, mas principalmente pelas marcas das experiências teórico-práticas***, onde devemos ter consciência da direção por onde, e para onde estamos navegando (Ponto Verde Verde<sup>61</sup>, Discussão sobre construção da Pauta Formativa, 2019).

---

<sup>60</sup> Os destaques nas narrativas foram feitos com negrito para trazer à tona as marcas indiciais que ressaltam, ao meu olhar de pesquisadora, para a análise dialógica do discurso.

<sup>61</sup> Os pseudônimos atribuídos aos professores interagentes na formação em rede foram escolhidos por cada um deles, considerando a diversidade de pontos possíveis para a costura e bordado. O grupo manteve, assim, a metáfora do bordar a partir do *sentirpensar* justificado diante da tapeçaria construcionista da pesquisa. Todos os sujeitos discursivos justificaram as escolhas dos pontos de bordado considerando os sentidos relacionados a partir da subjetividade. Enquanto professora-pesquisadora escolhi o Ponto Alinhavo para ser meu codinome, entretanto para dialogar com alguns enunciados precisarei apresentar minha autoria. Diante da justificativa este será o único interagente da pesquisa identificado com a devida autorização.

[...]Os temas elencados daqui pra frente para afinarmos o curso são muitos bons. Gosto bastante da discussão sobre teoria e prática. Esse tema então que **traz a dicotomia entre o estudo da teoria e da prática na formação inicial com a práxis é bem relevante**. [...] É de práxis eu garimpar na rede sobre qualquer tema e **vejam o que encontrei sobre esse tema**: (Ponto Reto, Discussão sobre construção da Pauta Formativa, 2019).

Deste modo, **sugiro que os dois primeiros tópicos sejam sintetizados em um único tópico sobre os desafios da educação formal no mundo desencantado da pós-verdade**. O terceiro tópico interpreto como um pouco mais específico. A minha sugestão é abri-lo um pouco mais. **Talvez, discutirmos sobre o desafio de auxiliar que os estudantes, de todos os níveis escolares, desenvolvam um hábito letrado/leitor diante um mundo majoritariamente imagético** (Ponto Três Marias, Discussão sobre construção da Pauta Formativa, 2019).

Importante **destacar a relevância do envolvimento coletivo com o objeto de estudo e o movimento desejante de cada sujeito para aprender com o Outro**. Algumas implicações de fundamentação teórica são importantes para não ficarmos no senso comum. Assim, **além de indicar os referenciais vamos ampliar nossas reflexões** (Ponto Alinhavo, Discussão sobre construção da Pauta Formativa, 2019).

Em meio a tantos desafios, sinto - **acho, ainda estou no achismo - que é necessário situar melhor as questões, recortar**. Entendemos que tudo foi levado para a sala de aula e deixamos de lado o essencial ´que é base...por isso a questão: **o que está na base da docência - do professor da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, do ensino superior? se é profissão há uma base de conhecimento que não pode deixar de ser contemplada em sala de aula nos cursos de formação inicial. Se é inicial qual é o recorte teórico e prático desse momento da formação docente? será que menos é mais???** (Ponto Rococó, Discussão sobre construção da Pauta Formativa, 2019).

Diante da diversidade de interesses e motivações, as temáticas precisaram ser debatidas, reorganizadas e validadas pelo grupo para compor a pauta formativa e isto se deu principalmente no fórum de discussão. Os professores Ponto Rede Verde, Ponto Reto e Ponto Três Marias trazem as temáticas para as ponderações e análises consensuais, promovendo estratégias para um acordo no grupo, enquanto os professores Ponto Alinhavo e Ponto Rococó demonstram uma preocupação com o nível de reflexividade a ser

promovido no coletivo, evitando o “achismo”, ampliando o senso comum e promovendo possibilidades de uma racionalidade comunicativa em ação.

Os enunciados destacados são ancoragens das discussões que propuseram uma pauta formativa a partir de um consenso dialógico, negociado e sistematizado em duas problemáticas mobilizadoras do debate.

### 5.3.3 Tecendo Diálogos Autoformativos

No tear da vida, vamos tecendo e destecendo narrativas e reflexividades, compondo a bricolagem da nossa existencialidade. A formação docente em rede – diante do entrelaçamento das singularidades e compartilhamentos cognitivos e afetivos na construção significada mobilizadora do nosso pensar, sentir e agir, levou-me à terceira etapa da dinâmica didática interativa, na qual o foco centrava-se na Pauta Formativa construída coletivamente e que agora se configurava no espaço para tecer os diálogos formativos.

Como a Moça Tecelã, que “segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido” (COLASANTI, 2004, p.03), invertemos a ordem das proposições de estudo e pesquisa. Juntos, com o sentimento de pertencimento, implicação e movimento autorizante, lançamo-nos ao desafio de realizar discussões e debates investigativos que nos trouxessem uma maior elucidação das duas questões que sintetizaram as inquietações do grupo naquele momento.

Esta perspectiva foi apresentada na página principal do tecendo com a epígrafe “Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer” (COLASANTI, 2004, p.02) em perspectiva de provocar o tecer das discussões problematizadas na pauta formativa e – a partir dela – tivemos acesso aos dois fóruns de discussão. A Figura 25 representa como a pauta formativa deu “pano para” tessituras, bordados, tricôs e fuxicos dialógicos.

**Figura 25 – Tecendo diálogos autoformativos**



**Tecendo Diálogos Autoformativos**

*“Tecer era tudo o que fazia.  
Tecer era tudo o que queria fazer.”*  
**Marina Colasanti**

No tear da vida vamos tecendo e destecendo narrativas e reflexividades que compõem a bricolagem da nossa existencialidade. Aqui na nossa Rede de Autoformação Docente o entrelaçamento destas singularidades vem nos permitindo compartilhamentos cognitivos e afetivos na construção dos significados mobilizadores do nosso pensar, sentir e agir.

Como a Moça Tecelã que “Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido”, vamos inverter a ordem e junto com o sentimento de pertencimento, implicação e movimento autorizante nos lancemos ao desafio de realizar nossas pautas de formação construídas coletivamente e de maneira dialógica.

Tomaremos nossas pautas de formação para a tecitura, bordados, tricôs, fuxicos ... dos nossos diálogos reflexivos. A composição se constituirá dos múltiplos retalhos trazidos para a ecologia cognitiva do grupo, através das práxis pedagógicas, referenciais apresentados e discutidos acerca de cada temática problematizadora.

As questões mobilizadoras desta etapa serão apresentadas nos espaços de discussões definidos por esta Rede de Autoformação Docente. Vamos explorar os botões e ativar nossos processos de mediação de autorias.



Fonte: Curso Linkando Narrativas - <https://ava.uece.br/course/view.php?id=4672>

Uma modificação que aconteceu na área Tecendo Diálogos Autoformativos foi o fato de que as questões mobilizadoras não se apresentaram na página principal da etapa e – sim – nos fóruns temáticos, acessados através dos botões/links de navegação do rodapé da página.

Com as duas problematizações, ficou acordado no grupo que essas deveriam compor fóruns distintos e que a participação poderia acontecer em qualquer tempo, considerando a temporalidade do curso, principalmente a institucional para o fechamento e certificação. A figura abaixo nos traz a organização desta etapa, e podemos perceber que ela tem uma carga-horária maior que as demais (50horas/aula), isto se justifica pela imersão, pesquisa, estudo e intercristica necessários ao processo autoformativo e de diálogo reflexivo.

**Figura 26 - Organização da etapa Tecendo**



Fonte: Elaboração Própria, 2021.

Uma das problematizações trazidas na pauta formativa foi a dicotomia da relação teoria e prática (Figura 27). Para fins de (re)orientar as discussões, as categorias teóricas próprias do contexto da práxis educativa vivenciada pelos professores cursistas, as concepções pedagógicas e suas articulações com a didática e a epistemologia da prática (THERRIEN, 2006, 2010, 2012) foram campo fértil para o debate.

**Figura 27 – Teoria e prática – Dicotomia, discrepâncias**

Teoria e Prática - Dicotomia, discrepância  
sexta, 20 Set 2019, 14:08



Podemos iniciar nosso debate sobre a dicotomia teoria e prática destacando a provocação de Pimenta quando diz que as diferenças entre teoria e prática não são um problema, uma vez que é na diferença que se constituem os autênticos problemas educativos. Para a autora, “o problema consiste na discrepância entre a prática e a teoria e a teoria que orienta a prática. E os ajustes se resolvem modificando a teoria, não a realidade.” (PIMENTA, 2010, p. 27)

Você já parou para refletir sobre sua prática e qual/ais teoria/s estão fundamentando-a? Ou você pensa em uma teoria para fundamentar suas práticas?

Para ampliar este debate trazemos para você o texto “PARÂMETROS DE PESQUISA CIENTÍFICA DO PESQUISADOR DE SUA PRÁXIS DOCENTE – ARTICULANDO DIDÁTICA E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA” do nosso querido professor Jacques Therrién.

Fonte: Fórum Problematizador

<https://ava.uece.br/mod/forum/view.php?id=97327&forceview=1>

Reencantando a Educação – Desafiando o desencanto (Figura 28) tornou-se um espaço de discussão da multidisciplinaridade, pois passou a significar o anúncio e a denúncia que se propõe a transformação emancipadora.

## Figura 28 – Reencantando a Educação – Desafiando o desencanto

**Reencantando a Educação - Desafiando o Desencanto**  
sexta, 20 Set 2019, 10:54

A discussão acerca dos desencantamentos na educação é o anúncio e a denúncia reflexiva que se propõe a transformação. Neste sentido, agir, compreender e emancipar-se tornam-se possibilidades (PINEAU; GRAND, 2012) de fazer da nossa vida uma história. Trazendo nossas práxis cotidianas de professores, dilemas e desafios vão continuar animando a nossa discussão sobre a temática. Para isso, traga também referenciais que nos ajudem na ampliação do nosso nível de reflexividade (SACRISTÁN, 1999).

Alinhado com o que foi trazido na videoconferência, provocamos você a sentirpensar sobre as seguintes questões:

"Como fazer? Por onde começar? Qual o modelo da ciência, hoje, capaz de nos ajudar a reencantar a educação e resgatar a alegria e o prazer em aprender? Que referencial teórico será capaz de conciliar o que está acontecendo no mundo da ciência, com os avanços científicos e tecnológicos, e com a necessidade premente de construção e reconstrução do homem e do mundo?"



Fonte: Fórum Problematizador <https://ava.uece.br/mod/forum/view.php?id=97328&forceview=1>

Apesar de estarem em interfaces diferentes, as discussões das temáticas se entrelaçavam nos diálogos estabelecidos e nos referenciais compartilhados. Em muitos momentos, as cisões das barreiras referentes aos espaços virtuais foram transpostas e ampliadas nos dois fóruns indistintamente, no grupo de WhatsApp e no diário.

As apreciações sobre as interrelações estabelecidas entre as racionalidades da práxis e os saberes dialógicos presentes na análise de discurso serão detalhadas e aprofundadas na próxima Seção.

### 5.3.4 Arrematando a Vivência Autoformativa

Há tempo de fiar, bordar, coser e arrematar os nós para compor o mosaico da tessitura inacabada do nosso Ser. Na formação docente em rede, tornou-se possível o estabelecimento de múltiplas conexões de pontos sentidos e atravessados por sensibilidades acontecimentais que nos transformaram, a partir de processos situados, contextualizados e intersubjetivos.

Assim, inspirados por Larrosa quando este nos provoca afirmando que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas

coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDIA, 2019, p. 21), chegamos na etapa final tendo a intencionalidade de pôr arremates nos pontos e costuras das narrativas e reflexividades linkadas ao longo desta experiência (Figura 29).

O processo autoformativo que transpassou nosso acontecer nos convidava a uma autoavaliação e para desencadear este movimento tivemos as seguintes questões mobilizadoras:

- Como essa experiência me tocou na construção de práticas formativas?
- Quais os efeitos da autoformação sobre o meu processo de aprendizagem da docência?
- Quais elementos vejo como fundantes no processo de autoformação?

### Figura 29 – Arrematando a vivência autoformativa



**Arrematando a Vivência Autoformativa**

*“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.  
Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.  
A cada dia se passam muitas coisas, porém,  
Ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”*  
**Jorge Larrosa**

Essa experiência transpassou meu Ser Docente?

Há o tempo de fiar, bordar, coser e arrematar os nós para compor o mosaico da tecitura inacabada do nosso Ser. Em nossa Rede de Autoformação Docente estabelecemos múltiplas conexões de pontos sentidos e atravessados por sensibilidades acontecimentais que nos transformaram a partir de processos situados, contextualizados e intersubjetivos.

Chegando nesta etapa final dos nossos encontros precisamos recuperar nossas Narrativas e Reflexividades presentes nas anotações, rascunhos e esboços da ecologia cognitiva dos ambientes online que transitamos para arrematar os mosaicos sensíveis dos nossos percursos autoformativos.

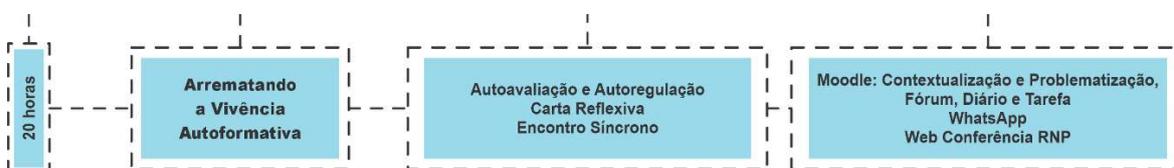
A partir da multirreferencialidade das experiências e para mapear as aprendizagens vivenciadas vamos sistematizar como o caminho percorrido foi compreendido, como a formação foi definida, o processo sentido e interpretado.

- Como essa experiência me tocou na construção de práticas formativas?
- Quais os efeitos da autoformação sobre o meu processo de aprendizagem da docência?
- Quais elementos vejo como fundantes no processo de autoformação?

Fonte: Linkando Narrativas - <https://ava.uece.br/course/view.php?id=4672>

A organização didática prevista para a etapa 'Arrematando' (Figura 30) contemplou 20 horas de trabalho que – inicialmente – só havia previsto a escrita de uma carta reflexiva e do diário. O movimento coletivo de auto-organização, no entanto, promoveu modificações nas relações com o ambiente, exigindo diferentes possibilidades de representações das vivências formativas.

**Figura 30 – Organização da etapa Arrematando**

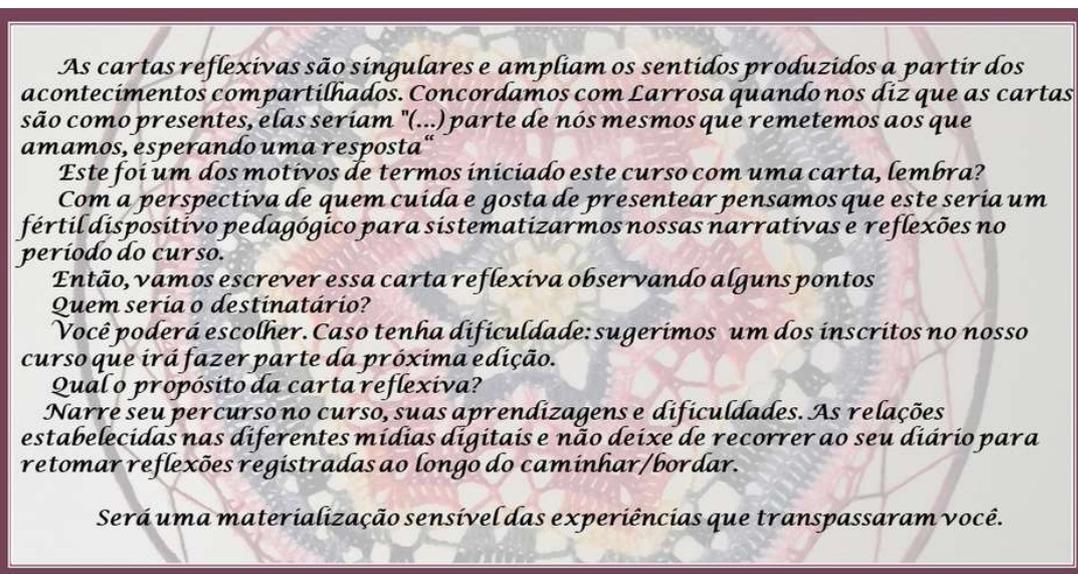


Fonte: Elaboração Própria, 2021.

A atividade inicial prevista para esta etapa seguia o mesmo gênero textual – a carta – com o qual convidamos os cursistas a fazerem parte deste curso. Assim, retomamos a carta reflexiva como dispositivo pedagógico para que o professor cursista pudesse realizar sua autoavaliação e arrematar a composição desta aventura pensante. Ao compreender que “as narrativas de formação têm como objetivo principal falar daquela experiência durante a qual o indivíduo esteve implicado num projeto de aprendizagem profissional” (LIMA, 2004, p.161) corroboro a ideia da autora de que as cartas favorecem momentos reflexivos antes da ação, na ação e após a ação pedagógica.

Na Figura 31, apresento a proposta e orientações didáticas que justificaram e contextualizaram a função social e pedagógica da Carta Reflexiva.

**Figura 31 – Proposta de carta reflexiva**



Fonte: Curso Linkando Narrativas <https://ava.uece.br/mod/assign/view.php?id=97384>

Diante da multirreferencialidade das experiências e para ampliar o mapeamento das aprendizagens vivenciadas, foi proposta uma atividade opcional (Figura 32), a qual permitia maior liberdade de expressão e sem limitar o processo de autoavaliação a um único gênero textual.

**Figura 32 – Atividade Opcional – Autoavaliação**

**AutoAvaliação**

*Atividade opcional*

*A partir da sua práxis docente e discente estamos propondo que você faça um registro do seu percurso apresentando uma auto-avaliação baseada nas seguintes problemáticas:*

- ✓ *Como essa experiência me tocou na construção de práticas formativas?*
- ✓ *Quais os efeitos da autoformação sobre o meu processo de aprendizagem da docência?*
- ✓ *Quais elementos vejo como fundantes no processo de autoformação?*

*Para realizar essa ação você poderá escolher a estratégia/técnica de registro que preferir e com a qual você mais se identifique. (mapa conceitual, cordel, poesia, música, cartografia, ...)*

Fonte: Curso Linkando Narrativas - <https://ava.uece.br/mod/forum/view.php?id=97385>

Os arremates finais e as linhas soltas que possibilitarão novas/outras aventuras pensantes permitiu ao curso “Linkando Narrativas e Reflexividades Docentes em processo Autoformativo” efetivar sua conclusão com cento e vinte horas de interação, relações dialógicas-dialéticas e inúmeras mediações interativas.

Na sequência da escrita, buscarei em atitude *bricoleur*, continuar explorando os processos de constituição dos dados e ampliando os parâmetros analíticos através dos elementos indiciários (GINZBURG, 1989) manifestos nas narrativas, discursos e enunciados trazidos, pelos professores interagentes, nesta pesquisa através das relações dialógicas (BAKHTIN, 2003, 2016) materializadas nas diferentes interfaces digitais experienciadas em uma busca da análise das palavras e dos silêncios.

## 6 TERTÚLIA DIALÓGICA EM REDE: CONCEPÇÕES DISCURSIVAS

“Tudo me fascina. [...] Mas quero manter isso, apesar de saber que não é muito prático. A única maneira que tenho de ser feliz é ter esta sensação de estranhamento. Como se estivesse a olhar pela primeira vez as coisas. Essa é a minha receita para ser feliz”.  
(Mia Couto)

O prolongar do olhar da infância de Mia Couto neste poema se reflete no meu *sentirPensar* de professora-pesquisadora. Diante do fascínio pela pesquisa, das inquietações, curiosidades e estranhamentos sinto-me como uma criança que “estivesse a olhar pela primeira vez as coisas” experienciadas e compartilhadas no processo de constituição desta formação docente em rede.

Promover a Tertúlia dialógica na formação docente em rede é trazer as comidas e bordados para adornarem o grande encontro de gente, pessoas, amigos, companheiros de aventuras pensantes. Uma festa de fartura e boniteza que me encanta pela abundância da generosidade intelectual e da implicação dos interagentes e atores-autores, que através das relações dialéticas-dialógicas e até mesmo do silêncio responsivo, fizeram emergir as possibilidades desta etnopesquisa-formação.

A Tertúlia Dialógica em Rede: concepções discursivas, é a Seção que apresenta a ebulição e materialização dos dados gerados através da análise dialógica dos discursos (SOBRAL, 2017, 2018), buscando identificar os indícios (GINZBURG, 1989) das interrelações entre os saberes dialógicos e as racionalidades da práxis pedagógica, as quais se manifestaram nos enunciados apresentados pelos professores interagentes na pesquisa. Sem perder de vista os objetivos delineados no percurso da investigação estarei atenta às categorias empíricas que ressoaram nas produções discursivas envolvendo a ecologia cognitiva na produção de sentidos do cotidiano da rede.

Com inspiração na arquitetônica teórica do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016, 2003; BRAIT, 2017; BRANDIST, 2012; FIORIN, 2017; AMORIN, 2004), cuja língua é compreendida como discurso (enunciado), tendo natureza essencialmente dialógica, é que a análise de discurso entende que “não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que o outro disse” (AMORIN, 2004). Neste movimento de alteridade sob a forma de diálogo é que a hermenêutica crítica se torna peça fundante para a ampliação da interpretação, uma vez que não se contenta com a interpretação e descrição pura porque se inquieta com os processos de organização do discurso cotidiano, essencialmente ideológico, constituídos em suas relações dialógicas e dialéticas.

Sendo, portanto, o discurso (enunciado) palavra viva e em movimento, tomo as relações dialógicas enquanto pressuposto da comunicação, que se materializa na polifonia, a partir da palavra do outro. Neste entendimento, o enunciado não existe fora das relações dialógicas, uma vez que “nele estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante” (FIORIN, 2017, p.24). Nesta refutação ao monologismo extremista e a reificação da palavra, reitero a natureza essencialmente dialógica da vida e da palavra, pois “cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível” e, neste sentido “a dialética é o produto abstrato do diálogo” (BAKHTIN, 2015, p.348).

Atenta a interação viva e (in)tensa é que estou no percurso analítico desta pesquisa, assumindo um rigor outro que possibilite a apreensão dos sentidos trazidos pelos interagentes da pesquisa, enquanto enunciados irrepetíveis, gerados em acontecimentos únicos, os quais não existiriam fora das relações dialógicas. Assim, a postura de pesquisadora *bricoleur* se alinha intensamente com a compreensão bakhtiniana, a partir da qual,

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos a alma, o espírito, todo o corpo,

os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2015, p.348).

O tecido dialógico vivido, trançado e tramado no processo da geração dos dados impõe, neste momento de análise discursiva, a responsabilidade ética da escuta, do pensar e refletir as múltiplas vozes em uma dinâmica de alteridade, a partir da qual a dialogicidade (diálogo entre enunciados) implica no reconhecimento da minha própria voz, que ecoa na polifonia de sentidos com o outro. Neste viés,

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato de compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2003, p.271-272).

Diante desta “compreensão ativamente responsiva” as interpretações dos dados, que serão constituídas por mim enquanto pesquisadora, são respostas aos enunciados produzidos em uma cadeia discursiva, da qual faço parte ativa na constituição da rede de formação, assim não caberá uma compreensão passiva, tendo em vista que as vozes presentes contêm a minha voz, bem como os silêncios são manifestações das vivências e experiências tramadas nas redes e relações dialógica.

Neste horizonte possível para uma análise do discurso em perspectiva dialógica, encontro em Bakhtin e outros autores sustentação para aprofundamento nos conceitos-chave do Círculo (BAKHTIN, 2016, 2003; BRAIT, 2017; BRANDIST, 2012; FIORIN, 2017; AMORIN, 2004; SOBRAL, 2017, 2018),

os quais promovem a inspiração para fundamentar o posicionamento teórico-metodológico adotado no processo de análise de dados. Os conceitos-chave do Círculo se configuram em enunciados vivos e encarnados, exigindo, portanto, uma abordagem coerente com o percurso da pesquisa, a partir de uma fundamentação que me permite a apreensão e aproximações a arquitetônica bakhtiniana (BRAIT, 2006; BRANDIST, 2012; ROHLING, 2014). Importe salientar, que Bakhtin não empreendeu esforços para sistematizar uma metodologia fechada e rígida para apreensão dos sentidos.

A constituição do discurso materializado nas diferentes mídias digitais ao longo do processo de formação em rede, traz elementos próprios que venho colocando no foco da análise com a finalidade de perceber os movimentos analíticos que se deslocam diante dos processos auto-organizáveis propostos nas relações dialógicas. Concordando que “o foco da análise são os elementos constitutivos do discurso, que apontam para o modo de discursivização, perscrutando as regularidades materializadas no discurso” (ROHLING, 2014, p.50), as regularidades discursivas presentes na singularidade desta pesquisa emergiram de forma naturalística pelas análises realizadas na artesanaria da pesquisa<sup>62</sup> e, posteriormente, através das análises dos enunciados com uso do software *Nvivo*.

Diante deste desafio, tomando como referência o trabalho apresentado por Rohling (2014), destaco alguns parâmetros assumidos na elucidação do percurso analítico:

- A atividade humana, a partir da qual se deram as interações discursivas foi o trabalho docente, em seus variados níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior;
- Os papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva (professora-pesquisadora, professores-cursistas), expressaram a horizontalidade e o encontro dos interlocutores na produção de sentido;

---

<sup>62</sup> Na artesanaria da pesquisa, muitos dados foram analisados, tabulados, lidos e interpretados em um primeiro momento em processo artesanal, ou como chamo na “mão grande”.

- No estudo do espaço-tempo discursivo dos enunciados, são consideradas as mídias digitais interativas e o próprio AVEA com as interações discursivas materializadas nas diferentes interfaces digitais ativadas;
- O estudo do horizonte temático valorativo dos enunciados emergiu nas análises naturalísticas, das regularidades e recorrências, apoiadas pela organização e sistematização do *software Nvivo*;
- A análise das relações dialógicas transpôs as limitações das interfaces digitais para uma convergência de mídia que amplia os contextos e estilos vivos dos enunciados.

Desde o começo desta etnopesquisa-formação as categorias teóricas de pesquisa foram emergindo das investigações laboradas no Estado da Questão, já detalhado na Seção: Alimentando a Alma e o Espírito: o Estado da Questão. No percurso de toda a pesquisa, estas nunca configuram em engessamento ou mesmo marcos teóricos limitadores; ao contrário foram dispositivos que possibilitaram a coerência epistemológica entre autores, obras e grupos de pesquisa que asseguravam a validade e relevância da investigação. Ainda no E.Q. iniciei a identificação dos indícios das categorias empíricas que transbordavam das pesquisas realizadas.

Na Tabela 2, trago uma organização com o detalhamento dos instrumentos de geração de dados que foram ativados pelos interagentes da pesquisa e organizados em arquivos editáveis ao serem transpostos do ambiente virtual de ensino aprendizagem e das mídias sociais para os procedimentos de análise discursiva em suas relações dialógicas.

**Tabela 2 – Instrumentos de Geração de Dados**

Temática do Arquivo	Material Integrado	Assunto /Espaço/Tempo/Quantitativo
Interação no Canal Linkando do YouTube (editor de texto).	Postagens comentando os vídeos.	Relato de História de Vida e Trajetória Profissional; Etapa Enredando Vida e Formação; Foram 107 comentários (22 páginas).
Com-versações no Grupo de WhatsApp (editor de texto).	Conversas e Discussões.	Temáticas livres; Durante as quatro etapas: Enredando, Entrelaçando, Tecendo e Arrematando; Recorte: 11/08/2019 a 01/04/2020 (48 páginas).
Fóruns Temáticos e de Discussão (editor de texto).	-Enredando Nossas Memórias-referências -Debatendo a Pauta Formativa -Autoformação – Enlaces Dialógicos -Problemática - Teoria e Prática - Dicotomia, discrepância -Problemática - Reencantando a --Educação - Desafiando o Desencanto.	As temáticas envolveram: Autoformação docente; Pauta Formativa; Teoria e Prática; Pós verdade; Desafios contemporâneos; Durante as quatro etapa: Enredando, Entrelaçando, Tecendo e Arrematando (59 páginas).
Cartas Reflexivas e Diários (editor de texto).	Cartas Reflexivas Diários Auto-Avaliação.	Processos aprendentes, percurso de formação e autoavaliação (38 páginas).

Fonte: Elaboração Própria, 2021.

Na busca de garantir o rigor metodológico às investigações e atenta à constituição de indícios reveladores das manifestações singulares foi que, através do material discursivo gerado no campo, iniciei uma análise de dados para verificação de recorrências e relativa regularidade das categorias que estavam presentes nas narrativas e discursos ao longo da pesquisa.

Para tal intento, integrei todos os dados através do *software Nvivo*, utilizando os arquivos originais<sup>63</sup> das narrativas materializadas nas diferentes interfaces e mídias digitais. A justificativa para o uso do *software* se dá pelo

<sup>63</sup> Todos os arquivos foram transpostos das interfaces digitais e mídias sociais para editores de texto que através do software puderam ser analisados. Sua organização se deu em quatro pastas de arquivos, os quais foram nomeados: Fóruns Temáticos e de Discussão, Cartas Reflexivas e Diário, Conversações no Grupo de WhatsApp e Interação no Canal do Youtube\_ Linkando. Não faz parte deste material a transcrição dos vídeos da Narrativa de Histórias de Vida e Trajetória profissional por não serem escopo direto desta investigação, não estando alinhado aos objetivos de pesquisa, embora presente na memória da Pesquisadora.

elevado volume de dados que precisavam ser processados e analisados. Esta possibilidade de identificação das categorias que emergiram do campo de pesquisa favoreceu a visualização das marcas indiciárias das interações dialógicas trazidas nos enunciados.

A constituição da nuvem de palavras apresentada na Figura 33, se deu por meio dos seguintes procedimentos:

1 – Seleção de todos os arquivos brutos com os dados gerados no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (*moodle*) e mídias digitais (*Youtube* e *WhatsApp*);

2 – Agrupamento por correspondência exata da palavra, pois o interesse estava na obtenção da recorrência e não na interpretação via *software* quanto ao significado, derivados, sinônimos ou mesmo generalizações;

3 – Solicitação da consulta com as 50 palavras mais recorrentes;

4 – A partir desta consulta gerou-se o resumo de palavras que foi analisado considerando as vozes dos interagentes da pesquisa. Neste processo, os conectivos, conjunções, nomes de interagentes, adjetivações e outras classes de palavras que não se aproximavam das narrativas discursivas foram sendo identificadas e retiradas da composição da nuvem;

5 – Estes procedimentos de análise e filtragem das categorias foram naturalisticamente realizados. Isto porque a ferramenta *Nvivo* permite que sejam feitas as exclusões das palavras que não integram possibilidade de conexão com as categorias de estudo (conectivos, elementos de ligação, nomes próprios, adjetivos e outras classes gramaticais). Tal, ação se repetiu inúmeras vezes na execução da pesquisa, por meio dos resumos extraídos com o *software*, antes da obtenção da nuvem de palavras, a qual nos apresenta as categorias empíricas que emergiram dos dados gerados nas narrativas discursivas trazidas pelos interagentes da pesquisa.

### **Figura 33 - Categorias empíricas nas narrativas discursivas**



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Adotar estes critérios de identificação dos dados para tomar como representativos da singularidade que revelam, conduz à análise dos dados gerados e à possibilidade de destacar as categorias emergentes que serão discutidas nas relações dialógicas do discurso. Desta maneira é que nesta investigação, focada nos detalhes, nas singularidades e opacidades, entra em jogo o “rigor flexível” (GINZBURG, 1989) no esforço à compreensão.

A partir da nuvem de palavras das categorias emergentes encontro a *Mediação* com alta recorrência, sinalizando a potência das dinâmicas didáticas que envolvem processos de formação docente em rede e suas relações dialógicas. *Comunicação*, *Dialogicidade*, *Diálogo/s* são conceitos recorrentes e se fazem presentes em diferentes contextos. *Autonomia*, *Alteridade*, e *Reflexividade* trazem força no discurso e se alinham com os achados do E.Q, bem como *Ensinar*, *Teoria*, *Prática*, *Práxis*, *Saber* e *Experiência* se destacam no campo da *Educação*, principal elemento de ligação entre os interagentes da pesquisa que é o *Trabalho Docente*.

Destaco que as palavras que orbitam na nuvem são carregadas de sentidos na bacia semântica das relações dialéticas e dialógicas experienciadas no processo de *Autoformação* docente, pois as temáticas *Transdisciplinaridade*, *Processos*, *Histórias*, *Experiências*, *Construção*, *Movimento*, *Trajetória*, *Rede*

envolveram as narrativas produzidas no processo de reflexividade da práxis docente.

Estas ressonâncias se fizeram presentes na organização e sistematização das categorias teóricas de pesquisa e categorias empíricas norteadoras do processo das relações dialógicas impressas nas narrativas discursivas que foram analisadas em sua totalidade, através do *Nvivo*. Tais elementos terão sua unidade de sentido apreendidas na sequência da escrita após a descrição de como se deu esta compreensão das regularidades.

Os procedimentos adotados para esta etapa de análise discursiva através do *Nvivo* se apresentaram em uma atividade de ir e vir, pois, como as categorias empíricas não foram dadas aprioristicamente, sua identificação foi sendo feita a partir da leitura dos enunciados que promoviam a identificação das categorias emergentes. Assim, muitas vezes ao findar o trabalho com um dos arquivos tornava-se necessário retornar ao material anterior (previamente analisado) com a finalidade de lançar o olhar sobre as novas categorias. Estes foram movimentos dinâmicos, exaustivos e em algumas situações angustiantes porque diante de uma nova/outra categoria o trabalho necessitava recomeçar.

A opção por realizar esta análise dialógica discursiva através da ferramenta *Nvivo* já foi justificada anteriormente considerando o volume de material, mas sobretudo a possibilidade de cruzamento e facilidade para a busca das referências demarcadas e categorizadas no processo da análise. Sem perder de vista nosso foco na análise dos discursos<sup>64</sup> busquei apreender os sentidos de cada enunciado, reativando os contextos vivos e os sujeitos responsivos diante das relações dialógicas estabelecidas. Para tamanha empreitada realizei os seguintes procedimentos:

1 - Organização dos arquivos por temática em um editor de texto (conforme tabela apresentada acima);

2 – Importação dos arquivos para o banco de dados da ferramenta *Nvivo* para ser lido, analisado e codificado;

---

<sup>64</sup> Chamo a atenção para a potencialidade do *Nvivo* enquanto ferramenta de análise de dados qualitativos principalmente com enfoque na análise de conteúdo (BARDIN,2010). Entretanto, nossa perspectiva metodológica nos conduzia a outros caminhos na busca dos sentidos e vozes dissonantes.

3 – Definição dos casos (assim são definidos os sujeitos para identificação no *Nvivo*) com os codinomes a serem relacionados aos enunciados;

4 – Criação dos “nós”<sup>65</sup> (categorias teóricas) e “sub nós” (categorias empíricas) para codificar os enunciados. Iniciamos com as categorias teóricas e a partir das análises foram emergindo as empíricas que paulatinamente compuseram a representação em árvore do *corpus* da análise;

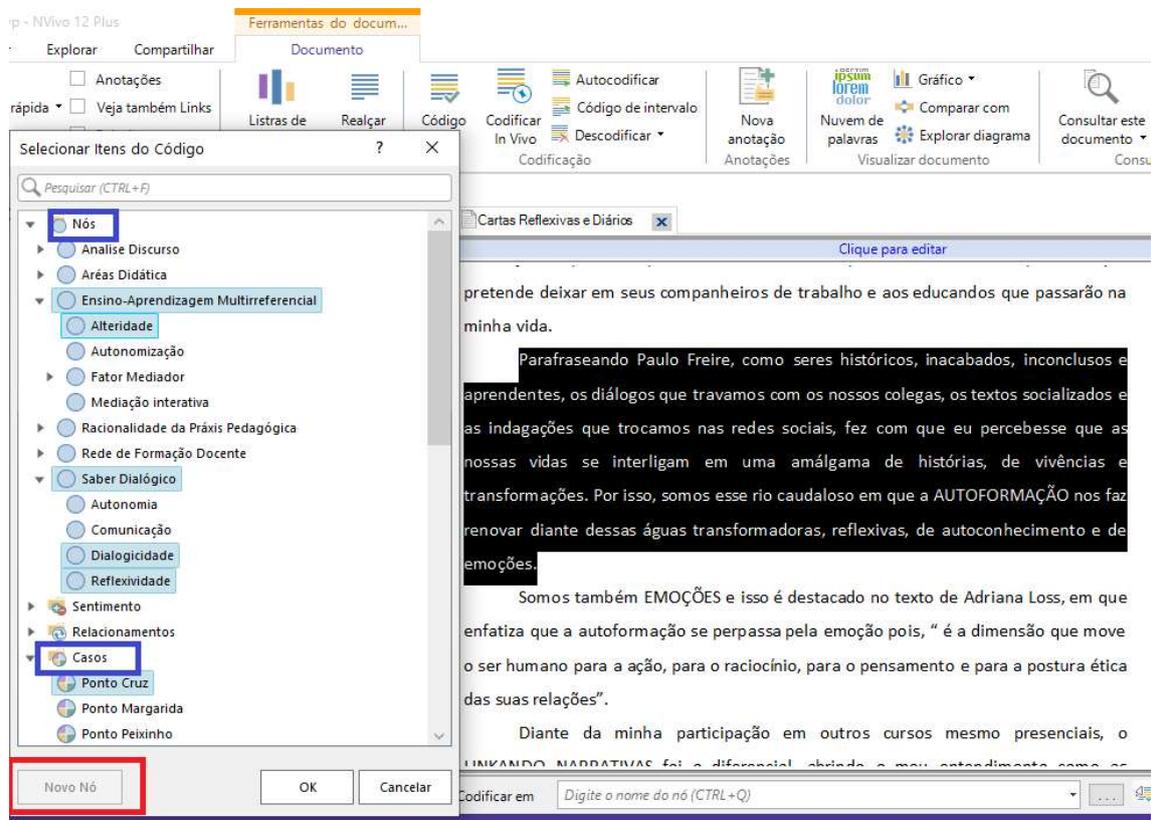
5 - Todos os enunciados eram analisados e codificados junto aos sujeitos responsivos e articulados aos “nós” que sinalizavam as categorias relacionadas. Vale destacar que um enunciado muitas vezes era categorizado em mais de um “nó”, exatamente pelo interdiscurso presente.

A Figura 34 apresenta a visão da interface da ferramenta destacando um enunciado e como a codificação foi realizada. Encontra-se a seguir, como exemplo, um trecho do arquivo Cartas Reflexivas e Diário e um enunciado narrativizado pelo participante Ponto Cruz, o qual se apresentou carregado de sentido quanto aos “nós” (categorias teóricas e empíricas) relacionados ao *Ensino-Aprendizagem Multirreferencial, Alteridade, Saber Dialógico, Dialogicidade e Reflexividade*.

---

<sup>65</sup> A codificação no *Nvivo* não atende a uma metodologia específica. É possível adequar e modelar a organização conforme a perspectiva do pesquisador. Os “nós” são identificados no *software* como os grupos principais organizadores que estabelecem uma hierarquia no projeto, uma vez que os “sub-nós” ou subgrupos, são relacionados ao grupo principal produzindo a estrutura de árvore. Por este motivo estaremos na escrita colocando entre aspas estes termos para evitar que se confunda com a função do nó/sujeitos na conectividade da Rede

**Figura 34 - Codificação de Enunciado no Nvivo**



Fonte: Extraído do Programa Nvivo, 2021.

Ao escrever a Carta Reflexiva, o Ponto Cruz manifesta argumentos indiciários da vivência e experiência em um processo ensino-aprendizagem multirreferencial na perspectiva de que as transformações estão além dos “conteúdos”, ao manifestar o campo fértil do diálogo, socializações no encontro com o Outro, possibilitando a Alteridade. A Reflexividade crítica é enunciada na implicação do processo, bem como na utilização de outras autorias para fundamentar suas reflexões, ativando processos de co-autoria, anunciando a dialogicidade enredada no percurso de autoformação. Os elementos que deram base a esta análise encontram-se no discurso em destaque:

**Parafraseando Paulo Freire, como seres históricos, inacabados, inconclusos e aprendentes, os diálogos que travamos com os nossos colegas, os textos socializados e as indagações que trocamos nas redes sociais, fez com que**

**eu percebesse que as nossas vidas se interligam em uma amálgama de histórias, de vivências e transformações.** Por isso, somos esse rio caudaloso em que a AUTOFORMAÇÃO nos faz renovar **diante dessas águas transformadoras, reflexivas, de autoconhecimento e de emoções** (Ponto Cruz, Carta Reflexiva, 19 nov. 2021).

Após estes procedimentos serem adotados, os enunciados codificados são classificados pela ferramenta como referências, as quais poderão ser resgatadas posteriormente a partir de diferentes filtros.

Considerando que “o conceito clássico de rede como árvore nos remete a um modelo de definição por dicotomia sucessivas que vai do gênero geral às espécies ínfimas” (GOMEZ, 220, p.31), na Figura 35 apresentamos a visão geral da representação em árvore constituída no *Nvivo* a partir dos “nós” (categoria teórica) e “sub-nós” (categorias empíricas) que emergiram e tornaram-se elementos fundantes na análise discursiva.

**Figura 35 – Nós na análise de dados**

Nome	Arquivos	Referências
Ensino-Aprendizagem Multirreferencial	4	1082
Alteridade	4	88
Autonomização	4	125
Fator Mediador	4	421
Mediação interativa	4	141
Racionalidade da Práxis Pedagógica	4	659
Ação comunicativa	4	195
Reflexividade da práxis pedagógica	4	181
Validação coletiva	2	17
Rede de Formação Docente	4	798
Compartilhamento	4	182
Conectividade	4	176
Horizontalidade	4	183
Transitividade	1	3
Saber Dialógico	4	959
Autonomia	4	152
Comunicação	4	55
Dialogicidade	4	276
Reflexividade	4	222

Fonte: Extraída do *Nvivo\_Projeto\_de\_Pesquisa,2021*.

Conforme detalhamento anterior, a constituição desta representação arborescente se deu com a leitura atenta e análise dos enunciados manifestos nas relações dialógicas e dialéticas trazidas nos quatro arquivos que foram sendo trabalhados e categorizados de acordo com os sentidos percebidos e apreendidos ao longo da investigação e análise discursiva materializada nos textos. Este momento permitiu recuperar os eventos significativos da formação, destacando os contextos histórico-social constitutivos de sentidos.

Ao analisar as referências<sup>66</sup> trazidas na Figura 35, identifiquei a consistência quantitativa das recorrências dos enunciados em sua categorização. As referências são resultantes das análises feitas nas narrativas discursivas e interpretadas a partir da concepção da linguagem dinâmica e do caráter histórico e social contidos na bacia semântica experienciada pela pesquisadora junto com os interagentes.

As 1082 referências apontadas na categoria de pesquisa Ensino-aprendizagem multirreferencial e suas categorias empíricas (Alteridade, Autonomização, Fator Mediador e Mediação Interativa) apresentam um indício de que esta discussão se fez presente com muita força nas recorrências dos discursos, precisando ser explorada na sequência das investigações. Referida situação provavelmente seja a justificativa para que a categoria Mediação ficasse tão em evidência na nuvem de palavras.

Formação Docente em Rede apresenta uma recorrência de 761 referências, as quais trazem indícios quanto a Conectividade, Transitividade, Horizontalidade e Compartilhamento. Quanto ao Saber Dialógico a identificação de 959 recorrência das marcas da Autonomia, Comunicação, Dialogicidade e Reflexividade me indicam a força destas categorias empíricas, principalmente pelo dialogismo estabelecido com os enunciados presentes nas demais categorias. A potência da Racionalidade da Práxis Pedagógica sinaliza para além das 659 referências trazidas pelas categorias empíricas, que a Validação Coletiva se tornou possibilidade diante das relações dialógicas.

---

<sup>66</sup> As referências contemplam os “nós”, “sub nós” e “casos” codificados. O quantitativo apresentado no “nó” contempla também aqueles codificados nos “sub nós”, pois além da seleção feita durante o processo de análise também utilizei o recurso de apropriação disponibilizado pelo *Nvivo*. Esta ação garante, ao realizar pesquisas e filtros na geração de relatórios, ter todas as ramificações conectadas.

Torna-se necessária uma explicitação e retomada quanto ao entendimento e contextualização de que nesta investigação as categorias teóricas de pesquisa foram Racionalidade da Práxis Pedagógica, Saber Dialógico, Formação Docente em Rede e Ensino-aprendizagem Multirreferencial tomadas logo no começo das investigações a partir do delineamento do Estado da Questão. Foi, contudo, nos desdobramentos e percurso da pesquisa de campo e a partir do movimento dinâmico da geração dos dados que as categorias empíricas emergiram através das relações dialógicas estabelecidas entre os interagentes. A *Mediação, Alteridade, Reflexividade, Autonomia e Dialogicidade* configuram-se em categorias empíricas na Análise de Discurso pela regularidade nas narrativas.

Com base na coerência epistemológica e teórico metodológica que venho assumindo, destaco o olhar “com curiosidade e interesse teórico para o singular, o variável, o idiossincrático, o cambiante. No entanto, isso não implica necessariamente falta de interesse teórico pelo regular, sistemático, pelo geral”. (ABAURRE *et all*, 2011 p.12). Destarte, esta compreensão da necessidade da busca do conhecimento da totalidade alinha-se a arquitetônica bakhtiniana, uma vez que “o processo de formação de totalidade, ou todo harmônico, a partir de uma articulação de partes constituintes que as dota de uma unidade de sentido, em vez de limitar-se a ligá-las ou justapô-las mecanicamente” (SOBRAL, 2017, p.109).

O relatório do resumo das codificações foi trazido no **ANEXO E** evidenciando as recorrências a partir dos dados quantitativos, entretanto não irei explorar esta análise diante das demandas objetivadas nesta Tese. Destarte considero relevante apontar que tais dados estiveram presentes ao olhar da pesquisadora neste movimento de análise dialógica, bem como diante da geração de dados.

Conectando os elos desta complexa organização, retomo às categorias teóricas de pesquisa entrelaçando as categorias empíricas e destacando os instrumentos da geração de dados em uma perspectiva dinâmica que não pretende criar limitadores, contudo sistematizar cartograficamente (Tabela 03) as possibilidades da análise de discurso, sem perder de vista seus pressupostos e marcos teóricos-metodológicos.

**Tabela 03 – Entrelaçamento Categorias Teóricas e Categorias Empíricas**

<b>Categorias Teóricas</b>	<b>Categorias Empíricas</b>	<b>Instrumentos de geração de dados</b>
Saber Dialógico	<b><i>Autonomia</i></b>	Fóruns Temáticos e Discussões
	<b><i>Comunicação</i></b>	Conversações no Grupo WhatsApp
	<b><i>Dialogicidade</i></b>	Interação Canal do YouTube
	<b><i>Reflexividade</i></b>	Cartas Reflexivas e Diários
Racionalidade da Práxis Pedagógica	Ação Comunicativa	Fóruns Temáticos e Discussões
	Reflexividade da Práxis Pedagógica	Conversações no Grupo WhatsApp Interação Canal do YouTube
	Validação Coletiva	Cartas Reflexivas e Diários
Ensino-aprendizagem multirreferencial	<b>Alteridade</b>	Fóruns Temáticos e Discussões
	Autonomização	Conversações no Grupo WhatsApp
	Fator Mediador	Interação Canal do YouTube
	<b>Mediação Interativa</b>	Cartas Reflexivas e Diários
Formação em Rede	Compartilhamento	Fóruns Temáticos e Discussões
	Conectividade	Conversações no Grupo WhatsApp
	Horizontalidade	Interação Canal do YouTube
	Transitividade	Cartas Reflexivas e Diários

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Na tabela de entrelaçamento das categorias, destaco aquelas que emergiram com maior recorrência nos diferentes processos constitutivos da geração e análise dos dados. As demais categorias se fizeram presentes no processo de análises e não serão desconsideradas, pois se apresentam como indícios na busca da compreensão dos objetivos propostos nesta pesquisa. Estes, portanto, são alguns dos elementos indiciários sinalizados nos enunciados apresentados, os quais me remetem à reflexão e ao respeito a unidade discursiva e me impulsionam na ampliação das análises.

Diante deste cenário fascinante, sabendo que não é nada prático, como diz Mia Couto (em epígrafe anterior) dei prosseguimento ao *escrever* desta análise dialógica do discurso, buscando as sinalizações indiciárias que podem “responder” às questões mobilizadoras desta etnopesquisa-formação e que se alinham ponto a ponto com os objetivos de pesquisa.

O convite à Tertúlia dialógica levou ao Enredamento das conexões estabelecidas entre os interagentes da formação em rede as suas tramas autoformativas ampliando as análises já iniciadas com: a descrição da complexa dinâmica didática; o entrelaçamento dos sentidos do ser e estar professor em autoformação; a tessitura dos desdobramentos em um ensino-aprendizagem multirreferencial; e, ao arremate das interrelações entre o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica. Nesta grande festa as costuras e cozimentos serão adornados com a pulsão das relações dialéticas e dialógicas que produzem sentidos do *sentirPensar* e do viver.

### 6.1 Conexões nas tramas autoformativas

Nesta grande Tertúlia dialógica de encontros, festejos e celebrações à vida encontro presente muitas vozes, dizeres, sentires, pensares que através do diálogo me impulsionam a este *escreviver*<sup>67</sup>. Para Bakhtin “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar [...]” (BAKHTIN,2003, p. 349) E, foi assim, participando do diálogo tramado na formação docente em Rede que busquei as conexões estabelecidas pelos interagentes da pesquisa.

Foram nas experiências de vida e formação, mediadas pelas diferentes narrativas em convergência, que as singularidades das interações em rede possibilitaram espaços significativos, criativos e autorizantes. A autoformação potencializada pelos encontros através da convergência de mídias promoveram conexões formativas na cibercultura. Neste sentido, “com a internet temos a possibilidade de produzir e compartilhar olhares, vozes, autorias, fazendo intervenções físicas nas mensagens produzidas dentro e fora da rede, com outras redes de comunicação e aprendizagem” (SANTOS, 2016, p.51), isto porque as fronteiras se ampliam e a compreensão de autoformação em

---

<sup>67</sup> José Lino Grünwald utiliza esta expressão como título da sua obra, *Escreviver* (1983). O *escreviver* representa o movimento autopoietico assumido ao longo da escrita viva que tem se constituído esta tese.

movimento coletivo e colaborativo rompe com a perspectiva do indivíduo em isolamento monológico.

Constituir a Formação Docente em Rede enquanto contexto de pesquisa não foi uma aventura pensante fácil, isto porque esta não se configurava em um curso com conteúdo e materiais de estudo previamente estabelecidos. A definição do público-alvo já apresentava a imprevisibilidade nas conexões a serem estabelecidas uma vez que buscava conectar “professores desejosos em experienciar e emergirem em um processo de autoformação docente”<sup>68</sup>.

Na carta convite (**APÊNDICE D**) endereçada aos interagentes que iriam compor esta Rede, torna-se possível identificar minha predisposição, junto aos professores organizadores, para o encontro dialógico a ser negociado em todas as etapas da autoformação, reafirmando a perspectiva de que,

Neste curso, **as problemáticas educativas não estão definidas a priori. Iremos fazer isso juntas, porque uma pauta formativa precisa nascer dos desejos, inquietações, dilemas e conflitos cotidianos** que atingem diretamente a você, desejosa em fazer um aprofundamento e estudo que favoreça a sua práxis.

Esta carta é para agradecer e falar da nossa alegria em tê-la como **companheira de diálogo, debates e tessitura de uma rede colaborativa de estudo e investigação**. Contudo, é também para reafirmar nosso compromisso de juntas buscarmos possibilidades de aprendizagens diante das problematizações do nosso cotidiano de professores (Trecho da carta convite, 17 de julho de 2019).

A carta convite se apresenta como instrumento para o acolhimento, bem como possibilidade de engajamento, tendo em vista que o compromisso coletivo seria a possibilidade de trazer as problemáticas cotidianas dos próprios professores. Ao trazerem no enunciado que “as problemáticas educativas não estão definidas *a priori*”, os professores organizadores, apontam uma perspectiva da dinâmica didática que lida com o imprevisto e as incertezas próprias ao processo de uma autoformação docente. Tal princípio ecoou de

---

<sup>68</sup> Material de divulgação no Anexo C.

forma responsiva em diferentes momentos da formação como pode ser observado nas narrativas destacadas:

Ao mesmo passo que nos formávamos, refletíamos e compartilhávamos conhecimentos, já que **a construção sistematizava os encontros dos fios tecidos e entrelaçados por todos. No emaranhado das costuras, fomos desafiados a discutir e problematizar sobre nossas práticas profissionais e fomos impactados sobre situar a necessidade da autorreflexão** na dialética que se estabelece na relação entre o que sou e o que quero ser (Ponto Cheio, Carta Reflexiva, 31 out. 2019).

O Linkando tem contribuído imensamente com o meu ateliê. Não só pelas leituras e discussões que, como já disse, estão remexendo com todas as certezas, mas, principalmente, **por poder participar e acompanhar do modo de estruturação desta proposta pedagógica centrada nos próprios estudantes** (Ponto Três Marias, Diário: Memórias Autoformativas, 18 out. 2019).

A medida que leio os textos compartilhados, as ideias partilhadas nos fóruns e as respostas das nossas colegas no diário, vejo que os seus percursos ainda em construção, se delineiam na participação do outro, o seu fazer, ser e pensar estão atrelados as vivências subjetivas de cada um e intersubjetiva. Eu fico a imaginar como seria interessante um encontro com os participantes do curso, pois **me vi em cada textos, contextos e isto me deu a CERTEZA, do ser inacabado que sou. Agradeço pela unidade das discussões e análises que me fazem repensar o que sou e pretendo ser na minha prática profissional** (Ponto Cruz, Diário: Memórias Autoformativas ,19 out. 2019).

**Apesar de já ter lido no material descritivo do curso sobre os conteúdos e o enredamento que causará, já posso afirmar que o resultado de tudo isso me trará grandes aprendizagens significativas** dirigindo-me cada vez mais para os estudos de tecnologia e educação perpassando pela TransD como forma de promover práticas inovadoras. (Ponto Reto, Diário: Memórias Autoformativas , 05 set. 2019).

Neste enredamento de intencionalidades, desejos e expectativas foram se conectando os primeiros fios entre os interagentes envolvidos na constituição da rede de formação. Todo este movimento e dinâmica interativa se materializaram com a ampliação da navegação e processos de identificação e

pertencimentos dos sujeitos responsivos ao verem a metáfora da costura e do bordado implementada no ambiente virtual.

O espaço virtual transformou-se em convite e desafio permanente ao criar labirintos de linkania através de uma dinâmica didática ecossistêmica que propunha a ativação da Rede a cada link. Com este intento não perdi de vista o fato de que “linkar tem seus objetivos: recuperar a voz perdida, buscar nas entrelinhas digitais uma vontade de composição de uns com os outros, uma humanidade mais humana. Linkania é a revolução colaborativa” (DIMANTAS, Hernani, 2010, p.128). Esta revolução colaborativa ativada nos encontros da rede fora expressa pelo Ponto Reto, em sua clareza e sensibilidade ao valorar os processos vividos e sentidos identificando que “até mesmo os abraços estavam linkados. Todo o *layout* do curso nos chamava atenção e sempre nos lembrava que a vida toda está linkada” (Ponto Reto, Diário: Memórias Autoformativas, 18 novembro 2019).

O *design* educacional do Linkando Narrativas se apresentou como um grande desafio, narrado anteriormente, contudo trouxe a possibilidade para ampliação do potencial visual a ser explorado em propostas de constituição de Rede. Isto se (re)afirma quando Xavier e Silva (2016) destacam que “em uma era ciber, o design tem importante função no que tange ao desenvolvimento de interfaces de sistemas e aplicativos que promovem as interações virtuais” (XAVIER; SILVA, 2006, p.9). Na boniteza e estética lúdica do enunciado em destaque trago o *sentirPensar* experienciado e registrado pelo Ponto Três Marias no seu primeiro contato com o AVEA,

Na primeira vez que entrei nesse ambiente virtual de aprendizagem, **fui tomado pelo encantamento com o cuidado e lindeza da organização da nossa sala virtual**. Pelo e-mail, recebemos todas as instruções de acesso e um mapa para a familiarização com a estrutura proposta. **Mas, isso não substituiu o prazer de ir clicando para descobrir o que cada mandala tinha a revelar**. Na mandala central, cada círculo indicava uma etapa do processo que iniciávamos. **Foi só passar o cursor para o círculo girar a convidar ao clique e à imersão naquela etapa. Era como se fôssemos convidados, como participantes de uma ciranda, a entoar uma canção e a darmos as mãos para nos movermos no girar da roda** (Ponto Três Marias, Diário: Memórias Autoformativas, 11 setembro 2019).

O ressoar discursivo do Ponto Três Marias também fora identificado em um diálogo no grupo de *whatsApp* realizado entre os dias 03/09/2019 ao dia 06/09/2019. As vozes consonantes quanto a dinâmica interativa e hiperlinkada encontrada no *moodle* possibilitaram a percepção da mudança da lógica mecânica para a ativação imagética de uma linkania aprendente e não diretiva, pois todas as etapas da autoformação estavam disponíveis, apesar de serem construídas durante o percurso constituído:

[07:40, 03/09/2019] Ponto Corrente: O ambiente está lindo!! **Morri de rir de mim quando estava procurando o menu e só depois percebi que eram os botões.** O Ava está lindo!.

[07:45, 03/09/2019] Ponto Alinhavo: Hehe!!! **Vamos nos perder um pouco nos labirintos.** Pegando o fio da linha não teremos medo do Minotauro!!!

[07:45, 03/09/2019] Ponto Corrente: Esta sensacional!...

[07:46, 03/09/2019] Ponto Alinhavo: Ficamos felizes Ponto Corrente que vc tenha gostado. **Vamos aprimorando juntxs.**

[23:57, 05/09/2019] Ponto Pé de Galinha: Boa noite pessoal, consegui entrar na sala e fiz minhas atividades 🤩 **fiquei igual a amiga procurando o botão... Quando me dei conta sem querer começou a girar o bordado, sorri muito da minha falta de habilidade com a ferramenta, achei linnndo de uma maravilha.**

[04:50, 06/09/2019] Ponto Reto: @Ponto Pé de Galinha **amei seus comentários aqui sobre o layout do curso. De uma sensibilidade e reconhecimento da excelência desse curso.**

[05:00, 06/09/2019] Ponto Cruz: Bom dia! **Creio que tod@s amaram a trama apresentada no Curso. Isso demonstra a sensibilidade, o entendimento dos enlaces de nossas histórias de vida. Como elas se unem na simplicidade, nos (de) encontros de nós mesmos nesse processo formativo que é o ser professor (a)! Este curso é um portal para a compreensão desses entrelaçamentos de vivências e memórias 🌹**

[21:13, 06/09/2019] Ponto Corrente: **Gente, tá muito legal! Bota labirinto... kkkk! Estou tentando decorar a sequência das cores ... vou e volto... quebra totalmente com a linearidade da EAD. Estou adorando! Perdida, mas me achando e ao mesmo tempo conhecendo meus colegas.** (Conversa no Grupo de WhatsApp, 03-05 de set 2019).

A implicação, o pertencimento e engajamento da formação em Rede em processo autoformativo trouxe o desafio da educação *on-line* promovida totalmente a distância, entretanto comprova a possibilidade da conectividade e valorização do encontro com o Outro através das mídias digitais para ações aprendentes e colaborativas reflexivas.

## 6.2 Entrelaçando e tecendo a trama

A grande Tertúlia dialógica permite o entrelaçar e tecer a trama dos sentidos, ampliando as vozes que ecoam no salão de festa, ao mesmo tempo faz girar o “parangolé”<sup>69</sup> na alternância dos interagentes imersos nestes movimentos compartilhados, prazerosos e criativos. “O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda a sua individualidade” (BAKHTIN, 2003, p.349), nesta disposição ao diálogo, ao encontro e as partilhas intersubjetivas os sujeitos responsivos entoaram seus sentidos e significados autoformativos em Rede.

Diante desta realidade interativa e dinâmica foi se constituindo uma Rede de saberes e experiências a partir da qual os sujeitos responsivos se pronunciavam ou se anunciavam, redimensionando a própria autoria. O “parangolé” possibilita estas trocas complexas, o vestir-se e desnudar-se “substitui a prevalência do falar-ditar, da distribuição, pela perspectiva da proposição complexa do conhecimento, da partilha ativa” (SILVA, 2003, p.61).

Enquanto professora-pesquisadora e uma das responsáveis pela elaboração e organização do curso me senti desafiada e vigilante diante da tendência em assumir a postura da professora que direciona e escolariza as relações em contextos de aprendizagem sistematizada e intencional.

---

<sup>69</sup> Proposta do artista brasileiro Hélio Oiticica (1937-1980) que potencializa a comunicação de sua obra com o público. Oiticica propõe uma obra interativa que só faz sentido quando o público interfere no parangolé, saindo do estágio de contemplação e experienciando a alteração, a grande “saia rodada” é vestida e só os movimentos revelam suas estruturas e cores.

Esses primeiros momentos do curso Linkando Narrativas e Reflexividade tem tido um sabor especial. A partir dele tenho retomado minha essencial de professora, **mediadora de autorias em processos interativos**. Estou revivendo as dificuldades técnicas dos alunos com muito mais facilidade porque o whatsapp tem sido uma grande ferramenta para ajudar nesses momentos de esclarecer dúvidas. Mobilizar um grupo tão heterogêneo e de pessoas com experiência em EAD torna-se mais difícil, uma vez que como professores não somos tão bons aluno kkkkk, contudo sou persistente e **verei a integralização dos sujeitos interagentes nesses cursos se assumindo enquanto mediadores interativos em potencial**, pois sei que são. **Todo esse movimento está mexendo comigo, quando penso que preciso mediar, auxiliar e sinalizar as possibilidades dos caminhos. Entretanto, não irei e não poderei promover autorias autoritárias conduzidas e direcionadas para realização de tarefas.** Quanto tempo precisaremos para ativar o engajamento e os processos autoformativos?? Realmente não sei. Só tenho uma certeza: Ninguém larga a mão de ninguém (Ponto Alinhavo/Marlene, Diário: Memórias Autoformativas, 04 set 2019).

A mediação de autorias em processos interativos configura-se no reconhecimento dos interagentes na rede de formação enquanto sujeitos ativos e efetivamente responsáveis para assumirem o poder da sua formação (PINEAU, 2004) em um movimento todos-todos (LÉVY, 1999) que não desconsidera as relações de poder, os conflitos e as contradições, contudo é capaz de descentralizar as ações pedagógicas em perspectiva colaborativa e solidaria, inclusive diante do silêncio.

A exploração de novos territórios nesta Tertúlia dialógica nos convocou ao (re)pensar dos nossos saberes, fazeres e *sentir-pensar* da prática docente, inclusive quanto a relação professor e estudante dos processos de ensino-aprendizagem. Nossas gaiolas epistemológicas<sup>70</sup> (D'AMBROSIO, 2016) exigem uma vigilância permanente neste movimento complexo de transformação didática e metodológica requerida em uma formação em rede.

As narrativas, destacadas na sequência, manifestam estes conflitos ao mesmo tempo que nos sinalizam a relevância da reflexão crítica em uma práxis pedagógica contextualizada. O Ponto Reto no processo de organização

---

<sup>70</sup> D'Ambrosio utiliza a metáfora da Gaiola Epistemológica para discutir a nossa dificuldade em minimizar os isolamentos disciplinares promovidos pela Ciência Moderna e apresenta a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade como potencializadoras da criatividade diante de um pensamento complexo que abre as "grades" da gaiola.

da pauta formativa (discussão Pauta formativa, dia 17/07/2019) expressa a importância do papel da professora para abrir as discussões e no dia 18/09/2019 retoma a proposta no grupo de *WhatsApp*:

Penso também que poderíamos ter um podcast **com nossa profa. Marlene esclarecendo mais sobre o tema** em seguida abriríamos a discussão em um fórum mesmo (Ponto Reto, Discussão Pauta Formativa, 17 set. 2019).

[18:14, 18/09/2019] Ponto Reto: @Marlene Dutra **não esquece a produção de um podcast fundamentando a transdisciplinaridade** perpassando todo o conteúdo da práxis.

[18:57, 18/09/2019] Ponto Alinhavo/Marlene: Rsr!!! Vou te responder lá no fórum. Mas, **por que você não nos prepara um também?** Eu sei que o @Ponto Três Marias tem usado esse recurso em seus cursos. @Ponto Peixinho você também domina a tecnologia?

[19:17, 18/09/2019] Ponto Três Marias: Uma possibilidade, @Ponto Reto, é nós mesmo compartilharmos nos fóruns arquivos de áudios ou vídeos sobre as nossas impressões. **Penso que nós tbm podemos utilizar outras linguagens além da escrita....**

[19:17, 18/09/2019] Ponto Alinhavo/Marlene: **Vamos estudar então estas possibilidades. Como conversamos penso que podemos descentralizar a minha figura como professora. Hehe!! É uma provocação.**

(Conversação no grupo WhatsApp, 18 set. 2019)

Em seguida, o Ponto Três Maria participa da conversa indicando outras possibilidades e as provocações ao repensar a centralidade do papel do professor continua em uma perspectiva de mobilizar o grupo a ativar seus conhecimentos diante de um trabalho colaborativo reflexivo. Na temporalidade dos acontecimentos, o Ponto Reto retorna a discussão no dia seguinte as 05:18 refletindo e reconfigurando a negociação diante das faltas individuais e necessidades coletivas e amplia esta reflexividade ao escrever sua auto-avaliação um mês depois:

[05:18, 19/09/2019] Ponto Reto: ....**acho que estou tendo uma crise de saudade da Escola Tradicional** pedindo para a Profa (antigamente dona dos saberes) reforçar o conteúdo exposto (...) (Conversação no grupo de WhatsApp, 19 set 2021).

**Em determinado momento me vi em confronto com as velhas ideias da presença daquele professor que interfere,** chama atenção, questiona. Aborda. E, sugeri que a professora estivesse ali fazendo essa parte de mediadora no ambiente do curso. **Meus paradigmas precisavam mudar!** Logo percebi que ela estava ali também. Pois, a professora estava ali sim. E bem presente. Tanto no grupo de discussão em forma de comunicação digital (whatsapp) e muito bem conduzido, diga-se de passagem. **Mas eu continuava sentindo falta daquela conversa com os autores.** Daquele entrelaçamento entre a teoria e a prática. E sugeri para a mediadora. Pois num é que ela topou e de repente lá estava naquele diálogo entre os autores, nós, a profa. e o conteúdo. TUDO DE BOM! (Ponto Reto, Autoavaliação, 18 nov. 2019).

Trabalhar a constituição de uma formação docente em rede potencializada por ambientes virtuais de ensino e aprendizagens, bem como das mídias digitais trouxe um sentimento contraditório produzido pela racionalidade pedagógica que se configura em um discurso crítico da formação docente, contudo busca em diferentes movimentos a regulação e a padronização de uma racionalidade instrumental. Desta forma, cruzar a fronteira da representação do papel do professor enquanto centro da rede, horizontalizando as relações e ampliando as mediações interativas a partir das negociações dialógicas e comunicacionais foram fundantes neste processo de alteridade.

Considerando que nas organizações sociais, sejam nos espaços geográficos ou virtuais, as relações de poder não deixam de existir, contudo podem ser modificadas e transformadas é que diante das mediações interativas tornou-se possível a validação da pauta formativa a ser trabalhada pelo grupo não por processo de sim/não, mas em movimentos discutidos e negociados diante dos saberes dialógicos e racionalidades da práxis pedagógicas manifestadas e inscritas em diferentes espaços autoformadores. Faz-se necessário dessacralizar o “santuário do agir comunicativo” (BOUFLEUER, 2016, p.104) uma vez que nos espaços educativos a comunicação não ocorre sem transtornos e sem a necessidade do desvelamento de sentido e intenções.

Esta complexidade presente nos processos de engajamento e pertencimento identitários em uma rede de formação docente reflete nas ações pedagógicas em sua integralidade e totalidade humana, assumidas pelos sujeitos responsivos. Assim, a epistemologia ecossistêmica revelada ao longo

das dinâmicas auto-organizadoras da rede nos permitiu um (re)posicionamento aprendente ampliando nossa autonomia e criatividade no fazer e saber dialógico.

Nesta perspectiva, a racionalidade técnica e instrumental torna-se um nó nas conexões da trama que impõe reflexividade crítica, tanto do sujeito responsivo quanto do coletivo envolvido em processo de autoformação em rede. Os sujeitos epistêmicos em sua dimensão consciente e crítica provocam múltiplas movimentações nas ações interativas promotoras da alteridade, autorias e co-autorias, a partir de outras racionalidades comunicativas.

Enredando-se e tecendo as tramas de sentidos promovidos na Rede é que as relações dialógicas e comunicacionais da práxis pedagógica dos professores e professoras neste processo se fizeram presentes nas redes de interlocuções, as quais se manifestam nos sujeitos a partir das comunidades constitutivas, as quais são transitórias ou agregadoras e vão fazendo parte ao longo da vida.

Com a intenção de perceber a representação da Formação Docente em Rede em processo Autoformativo recorri a Análise de Redes Sociais (ARS)<sup>71</sup> com o objetivo de construir uma representação a partir das conexões e interações dos sujeitos para validar o conceito de rede em constituição. Com esta finalidade busquei o Instituto Brasileiro de Pesquisa e Análise de Dados - IBPAD<sup>72</sup> para implementação técnica no *software Gephi*<sup>73</sup>, dos dados gerados no canal do *YouTube*.

Traçar a representação da Rede a partir do canal Linkando Narrativas se justifica por ter sido a primeira proposta de ação para entrelaçar as histórias de vida e trajetória profissional envolvendo todos os sujeitos responsivos em uma

---

<sup>71</sup> A Análise de Redes Sociais (ARS) é uma abordagem de pesquisa para análise de Redes Sociais, envolvendo todos os tipos de rede e com finalidades distintas. Baseia-se na Sociometria de Jacob Moreno e na Teoria dos Grafos na matemática e amplia-se para mais complexas. Atualmente temos inúmeros softwares disponíveis para a realização dos procedimentos e métricas que permitem a representação e visualização destas redes, auxiliando nas análises. Para aprofundar no assunto buscar: Introdução à Análise de Redes Sociais de Raquel Recuero (2017).

<sup>72</sup> Buscar uma instituição com expertise na área se justifica por não ser a ARS o escopo da metodologia da nossa pesquisa, contudo trazer a representação da Rede tornou-se para mim enquanto pesquisadora uma necessidade para a compreensão da constituição da formação em Rede.

<sup>73</sup> O *Gephi* é uma plataforma interativa de visualização e exploração de todos os tipos de redes e sistemas complexos, grafos dinâmicos e hierárquicos. <https://gephi.org>

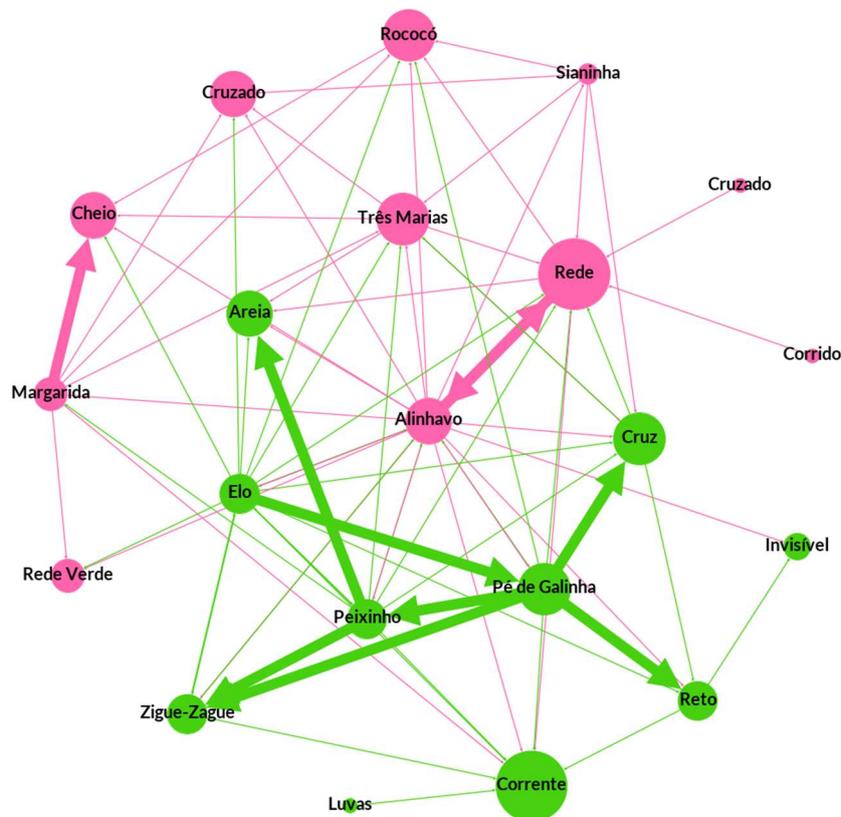
mídia digital aberta e pública. Como nos explicita Recuero, ao compreender as redes sociais como ecossistemas na internet temos ainda a possibilidade de,

(...) examinar em minúcias boa parte das trocas sociais que são mediadas pelo computador. Isso porque essas trocas, suas, conversações e interações, ao contrário, por exemplo, da linguagem oral, tendem a permanecer gravadas nesse espaço. Ali, é possível observar um histórico de interações, as apropriações realizadas pelos atores sociais, a constituição dos grupos e sua possível ruptura. Compreender essas redes é essencial, portanto, para compreender também a apropriação da Internet como ferramenta da organização social e informação contemporânea. É essencial para compreender os novos valores construídos, os fluxos de informação divididos e as mobilizações que emergem no ciberespaço (RECUERO, 2009, p.164)

O primeiro momento do enredamento e entrelaçamento nos traz um fluxo de informações e conexões não centralizada, indicando laços de diferentes intensidades. A representação matemática da Rede Autoformação Docente foi construída a partir do *software Gephi*, o qual já realiza os cálculos da teoria dos grafos, sem a necessidade de um conhecimento mais aprofundado nas fórmulas.

As conexões são chamadas de ligações, arestas ou laços e estas são geradas considerando a comunicação dos sujeitos responsivos aos vídeos postados, tanto a entrada (comentários recebidos) quanto a saída (comentários efetuados). De acordo com o número de conexões de um nó (perfil do interagente) identificamos o grau de sua distribuição e na Figura 36 há um destaque para dois grupos de nós conectados entre si (um verde e um rosa) indicando *clusters* ou comunidades em processo de identificação.

**Figura 36 – Representação das conexões**



Fonte: Produzido no *Gephi*, 2021.

É possível observar que existem três nós (Ponto Luva, Ponto Cruzado e Ponto Corrente) em movimento de transitividade que estão conectados a dois outros nós (Ponto Corrente e Ponto Rede) por serem contatos destes interagentes da Rede de Formação, contudo não ativam outras mídias digitais utilizadas pelo grupo. E, isto ocorre porque estamos no canal do Linkando Narrativas em uma mídia digital que possibilita além da visualização, a postagem de comentários uma vez que ficou intencionalmente aberta na internet. Tal transitividade ainda não é possível de acontecer nos AVEAs, pois eles em sua grande maioria são fechados e restringem acessos em função de uma transposição das salas de aula presencial.

Estas trocas interativas e dinâmicas da comunicação mediada pelo computador apresentam indícios de uma rede de interlocuções, sem centralidade e com diferentes interagentes potencializando as relações dialógicas. Os discursos que ressoaram nos núcleos de significação das

postagens nos remetem as reflexões quanto o reconhecimento do Outro, respeito a diversidade e disponibilidade ao diálogo em um reconhecimento da identidade docente e pertencimento a uma Rede de autoformação docente. Assim,

Se estabelecermos uma estrutura comunicacional pedagógica baseada em uma relação rizomática, a tendência é a abertura permanente, uma vez que o rizoma aponta para fora, embora siga em uma direção. Numa situação de aprendizagem, qualquer texto pode transformar-se em rizoma na medida em que se usa o hipertexto para completa o sentido que se quer dar a informação. Ao mesmo tempo em que não há mais um centro, todos os “nós” tornam-se o centro semântico. Os rizomas comunicacionais entrelaçam e formam as redes em que cada nó é um centro (MARTINS; SILVA, 2016, p.17-18).

No rizoma comunicacional visualizado na Figura 36 percebo diferentes rotas dinâmicas com pluralidades de conexões. Neste contexto passarei a interpretar as narrativas trazidas neste movimento da constituição da Rede, as quais são indiciárias da potencialização do diálogo e da autonomia em um processo aprendente não diretivo e com perspectiva coletiva.

Para entender melhor o contexto da proposta, após a postagem dos vídeos no canal Linkando Narrativas iniciamos um processo de reconhecimento e identificação na história e trajetória do Outro, a partir das narrativas apresentadas nos comentários do *YouTube*, as quais também circularam tanto no *WhatsApp* quanto no AVEA. Foi um movimento de transposição e circulação de diálogos em diferentes mídias digitais. Entretanto, apresento abaixo os enunciados situados no contexto do *YouTube*, de forma não linear, destacando os núcleos de sentido para as análises.

Ponto Pé de Galinha, Bom Dia! **Parece que usamos os fios parecidos nessa trajetória de vida cheia de links.** Gostei bastante de suas observações e dos fios que foram traçados por você permanentemente nessa construção. Concordo em gênero, número e grau sobre a importância de nossa participação nas formações, eventos, seminários, congressos, fóruns etc.. **Além da troca de saberes que recheiam essas ações sempre aprendemos a aprender. O conhecimento vai sendo transmitido reconstruindo e atualizado.** Parabéns pela sua costura permeada de aprendizagem. Prazer imenso conhecê-la (Ponto Reto, Interação no Canal Linkando, agosto.2019).

Achei interessante o **fato de aprender com os estudantes**. Isso aconteceu e acontece muito comigo. Eu aprendo demais com meus alunos, com suas **experiências vivências, com as diferentes formar de ver a vida**. ( Ponto Peixinho, Interação no Canal Linkando, agosto.2019).

Boa noite meu lindo! Rapaz vou te contar um segredo. Quando assisti teu vídeo fiquei pensando:" **Nossa como ele se expressa diferente, simples e ao mesmo tempo culto..." demorei para fazer comentários**" kkk e lendo o seu comentário sobre mim, estou muito lisonjeada. Obrigada! E sei que vou aprender muito nesse grupo. (Ponto Pé de Galinha, Interação no Canal Linkando, agosto.2019).

Bom dia, Ponto Pé de Galinha! Gostei muito das suas reflexões e me encontrei na sua fala. Quando diz que sempre quis passar por todos os segmentos na área da educação e, principalmente a nossa incompletude como ser humano e profissional. A medida que os anos passam, vamos percebermos o quanto precisamos nos aprimorar. **É por meio das interações com os nossos pares que a nossa história vai se alinhavando e os pontos vão dando um sentido e uma forma primorosa** (Ponto Cruz, Interação no Canal Linkando, agosto.2019).

As conexões vão se estabelecendo na identificação das linhas, cores e bordados que as histórias trouxeram. A maneira de valorar as experiências de vida, os contextos da sala de aula junto com os alunos vão sinalizando as disposições para as trocas de saberes. Ao mesmo tempo temos o começo da ruptura das relações de poder, diante do outro, pois temos um grupo com formações acadêmicas diversas (doutores, mestres, especialistas e graduados). Quando o Ponto Pé de Galinha se refere ao rapaz simples e culto e expressa sua demora em realizar comentários pode estar buscando elementos para falar da sua timidez e restrições iniciais para conversar com alguém que ela “pode” considerar mais experiente. O olhar atento a estas ações discursivas são importantes para mobilizar o silêncio, promover o diálogo e trocas autoformativas.

Esta rearticulação entre o desejo aprendente trazida e compartilhada nas histórias de vida e trajetórias profissionais promove uma prática heurística na teia de significações (GEERTZ, 1989), instaurando sentidos compartilhados em processos autoformativos docentes. São nestas experiências compartilhadas que “a fórmula ‘história de vida’ é, portanto, grávida de uma evocação quase demiúrgica, uma vez que se trata, nada mais, nada menos, de reunir vida e

sentido, com vistas a um conhecimento autopoietico” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p.132).

Olá, Ponto Peixinho. **Reconheço-me em tua fala quando trazes a experiência como espaço de aprendizagem e construção de saberes**, creio muito nisso!! Isso nos mostra o quanto são múltiplos os espaço e tempos formadores. **Somos uma síntese de tudo isso, num movimento constante de aprender com o outro**. Outro destaque é o compromisso ético-político que a educação nos convida a ter sempre. (Ponto Ziguezague, Interação no Canal Linkando, agosto.2019).

Ponto Corrente, **percebo em muitas falas dos professores que a pedagogia não foi a primeira escolha, mais depois que começamos, realmente nos apaixonamos, pois vemos no cotidiano o encantamento, o progresso dos nossos alunos**. Assim como você comecei também em um projeto de extensão, e o quanto foi enriquecedor para minha formação. São muitos os fios e pontos das nossas formações, mas o amor ao que fazemos faz com que possamos juntar todos os pontos e a partir desse ponto em comum bordar novas tramas e formas. **Sucesso para tod@s nós neste novo tapete de pontos e alinhavos**. Bjs (Ponto Elo, Interação no Canal Linkando, agosto.2019).

Olá, Ponto Rede! Tudo bem? Na sua história, chama atenção essa narrativa do magistério como a profissão possível para uma mulher de origem popular. **É bonito perceber como a prática transformou esse discurso e, então, o ser professora se tornou uma escolha**. Percebo que é neste ponto de redescoberta da educação como caminho profissional que as nossas histórias se cruzam. Gratidão por compartilhar conosco a sua história, abraço! (Ponto Três Marias, Interação no Canal Linkando, agosto.2019).

Olá! Ponto Cheio, também comecei dando reforço escolar, e foi por muito tempo no meu caso, mas nem sempre achei que ensinar faria parte da minha profissão. **Também sinto essa necessidade de estar sempre procurando algo a mais para aprender, e acho que o mundo precisa disso, de novos aprendizados** para acompanhar a sua evolução... Abraço!:) (Ponto Margarida, Interação no Canal Linkando, agosto.2019).

Obrigada, Ponto Três Marias. Tens toda razão quando falas que **é importantíssimo termos esses momentos formativo, como espaço de reflexão e atuação mais consciente de nossas práticas para que sejamos um elo de transformação para os educandos** (Ponto Cruz, Interação no Canal Linkando, agosto.2019).

**Todos nós nos entrelaçamos pelas histórias fortes e concretas de nossas contribuições para a educação. Em alguns momentos das narrativas me vejo e isso só fortalece**

**nossa rede.** Maravilhoso estar aqui. Namastê!! (Ponto Sianinha, Interação no Canal Linkando, agosto.2019).

As relações dialógicas em evidência nas narrativas enunciam saberes práticos e experienciais intimamente ligados a formação docente, tanto inicial quanto continuada, ao mesmo tempo que manifestam a autonomia, reflexividade e disposição para a alteridade diante do encontro, enredamento e entrelaçamento do Eu com o Outro.

### **6.3 Arrematando os fios**

Para Bakhtin “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2003, p.289). Nesta cadeia da comunicação discursiva em Rede onde tantos elos se fazem ativos e as relações dialógicas nos dão diferentes fios para a apreensão dos sentidos é que para arrematar esta costura busco apreender a “voz integral” dos interagentes da Rede de autoformação docente, em complexa trama de sentidos que ressoam vozes, cantos e cantorias da Tertúlia dialógica.

A inquietação diante de verificar o “fator professor” em processos de ensino aprendizagem multirreferenciais é para mim um desafio desde o começo do doutorado, isto porque reconheço a importância do papel do professor e de uma ação educativa organizada, não anulando a necessária atuação do professor em processos de mediação interativa, inclusive nas formações em Rede. Assumir uma prática rigorosa e crítica pressupõe a negação ao autoritarismo e a licenciosidade estando vigilante a necessária rigorosidade e liberdade freiriana comprometida com a emancipação via relações dialógicas e dialéticas, neste entendimento corroboro Braga afirmando que,

democracia e liberdade podem contribuir com rigorosidade, uma vez que viver autenticamente a liberdade implica se aventurar, se arriscar, criar. O que compromete a rigorosidade é a licenciosidade como distorção da liberdade. Não é possível pensar a autonomia sem ética e o papel desumanizador da licenciosidade (BRAGA, 2015, p.73).

Neste viés argumentativo, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2019, p.109). O diálogo enquanto exigência existencial mobiliza a reflexão e o agir solidários na humanização e na potência de Ser mais em dinâmicas transformadoras de vidas. O homem participa do diálogo “não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda a sua individualidade” (BAKHTIN,2003, p. 349).

O “fator professor” é um conceito polêmico defendido por Gauthier, a partir do qual ele defende que “em igualdade de circunstâncias, o professor é o fator de maior impacto sobre o sucesso dos alunos” (GAUTHIER, 2015, p.28) e diante de um extenso trabalho de investigação em diferentes países argumenta que “a pesquisa constatou que alguns professores têm maior valor agregado e que usam estratégias eficazes, incluindo o ensino explícito” (GAUTHIER 2015, p.28). Contudo, meu interesse não se centra nesta polêmica, até porque tais condições e circunstâncias iguais fazem parte de uma compreensão e racionalidade técnica que isola múltiplos fatores do contexto e prática educativa.

O vasto trabalho de investigação de Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) não me deixa dúvidas quanto a comprovação do efeito professor e a eficácia do ensino explícito implementadas em abordagens pedagógicas tradicionais, que aplicam o modelo por eles denominado de PIC – Preparação, Interação e Consolidação para o processo de gestão dos aprendizados e gestão da classe.

O incomodo ao estudar a temática<sup>74</sup> relacionando ao meu objeto de pesquisa se manifestava pela experiência com práticas educativas sistematizadas e intencionais<sup>75</sup>, contudo comprometida com a horizontalidade entre professores e estudantes, a dialogicidade e autonomia, principalmente na educação *on-line*. Tornava-se difícil para mim compreender o que,

---

<sup>74</sup> Os estudos sobre o Ensino Explícito foram aprofundados na disciplina ... ministrada pelo meu orientador Jacques Therrien em 2017.1

<sup>75</sup> Trabalhei na Escola Despertar ( ano) com a didática da matemática francesa e suas sequências didáticas fundadas nos trabalhos Brousseau. No Laboratório Multimeios da UFC com a sequência Fedhati. Entretanto, em todas elas professores e estudantes tinham papéis ativos e compartilhados nos diferentes etapas do processo ensino-aprendizagem.

o modelo pedagógico focado no professor continua sendo mais eficaz do que é proposto pelos partidários das novas pedagogias. Aliás, é possível fazer algo muito melhor do que o ensino magistral. Não instaurando uma pedagogia da descoberta, como desejam os promotores do paradigma do aprendizado, mas sim recorrendo ao ensino explícito, iniciativa esta que, segundo pesquisas empíricas analisadas, produz os melhores resultados em sala de aula (GAUTHIER, BISSONNETTE, RICHARD, 2014, p.60).

Como trouxe em análise de enunciado anterior minha preocupação em não centralizar as ações da rede de autoformação na minha figura de professora-orientadora foi um trabalho que envolveu contradições intersubjetivas. Mas, afinal como promover um trabalho pedagógico sistematizado e com intencionalidade em uma formação docente em rede em perspectiva multirreferencial de ensino-aprendizagem? Como não cair no instrucionismo e linearidade mecânica próprios de muitos cursos que se transformam em repositórios de mensagens diretas e tarefas executadas ao ditar-do-mestre?

Retomar estas questões é também reafirmar a compreensão do papel do professor em uma Formação Docente em Rede. De fato, o compromisso e responsabilidade assumida pelo professor enquanto mediador de processos formativos implica na humildade de compartilhamento no deslocamento das relações de poder, as quais não deixarão de existir, entretanto ganham espaços de resignificação produtiva de experiências e conhecimentos, pois todos os interagentes envolvidos são professores.

Apoio-me no pensamento freireano comprometido com a emancipação para defender que uma formação docente em Rede valoriza e trabalha com as compreensões dos professores envolvidos, bem como com suas experiências em uma relação dialógica e dialética capaz de promover mediações interativas, dinâmicas didáticas e reflexões críticas comprometidas com a emancipação humana.

A compreensão freireana de que pessoas tem direito a conhecer aquilo que ainda não conhecem, a conhecer melhor o conhecimento que já possuem e a constituir o seu próprio conhecimento, embasa a defesa em torno da constituição de um currículo em uma prática pedagógica

que contribuam com a humanização dos seres humanos e do mundo (BRAGA, 2015, p.42).

Sobre este direito a conhecer, não podemos limitá-lo as condições materiais concretas, uma vez que podemos tornar possível a ampliação da reflexividade crítica do professor diante do compartilhamento, colaboração e encontro com o Outro através das experiências que são pontes de múltiplas conexões, sentidos e significados em contexto de Rede.

Promover mediações interativas a partir de uma dinâmica didática alinhadas a uma perspectiva ecossistêmica é se destituir do movimento desejante de controle sobre os processos e produtos que ocorrem convencionalmente nas práticas pedagógicas tradicionais. Reconhecer a autonomia do professor nas relações dos interagentes de uma formação docente em Rede é também possibilitar a emancipação diante das racionalidades instrumentais que buscam decidir e definir processos formativos fechados. Na constituição e reconhecimento de uma racionalidade da práxis pedagógica torna-se a experiência elo de conexão. Larrosa nos permite pensar sobre a experiência e esta possibilidade de transformação didática,

A experiência é o que me acontece e o que, ao acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso que o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa (LARROSA, 2019, p.48).

Uma formação docente em Rede que toma a experiência como singularizante no que acontece não se fecha em teias do já vivido, ela se abre ao acontecimento e as experiências que não podem ser antecipadas, ao inédito, as incertezas. “ Por isso a experiência é sempre do que não se sabe, do que não se quer, do que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem nossa vontade. A experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos” (LARROSA, 2019, p.48). E, é a partir das experiências na formação docente em Rede em processo autoformativos que trago as com-versações e reflexões críticas que emergiram acerca do saber e não-saber.

No enunciado registrado do meu Diário, relato um momento necessário de intervenção e elaboração de estratégia de autoregulação em processo autoformativo diante das trilhas e arremates na Rede,

Este não é um incômodo recente. Venho pensando em possibilidades de uma avaliação solidária faz um bom tempo e nas minhas práticas educativas me deparo com o mesmo desafio: como romper com o autoritarismo das relações estabelecidas entre professor-aluno para compartilhar e construir instrumentos de valorização, alteração e auto-organização das atividades propostas em um curso com proposta intencional e sistematizado?

Toda a organização, elaboração e implementação do design educacional deste curso não foi trivial, pois ele precisava romper modelos preestabelecidos, instrucionistas ou mesmo contextualizados com diretividade da equipe multidisciplinar sem a efetiva participação dos cursistas. (tenho feito estes registros em meu caderno/diário de campo) E, nos movimentos acontecimentos do cotidiano da nossa práxis pedagógica torna-se necessário ajudar o Outro a verificar seu percurso e retomar atividades que "podem" ser importantes para o processo autoformativo da rede.

Muitas indagações e conflitos da professora Marlene vem a tona. Preparo um comunicado informando as atividades que precisam ser feitas? aviso individualmente ou no grupo? Vou construir um instrumento/referente (Hadji, 1994) para mapear individualmente ou coletivamente? A ação requer comunicação. Como farei?

O instrumento foi elaborado. Fiquei me coçando para não preencher e enviar. POR QUÊ? a professora controladora da situação estaria agindo?

Depois de muito refletir então encaminhamos o instrumento para que o ator-autor reveja seu processo, localize as atividades e atualize o compasso com o grupo.

E os que estão em silêncio, observam e percorrem os caminhos? o que fazer? tenho exercitado o dever de prudência (Hadji, 1994) e lembrando do filme Sociedade dos Poetas Mortos, respeitando o direito de não 'fazer/falar nada'

Penso que a perspectiva de autoformação em rede comporta o silêncio na ecologia cognitiva do grupo, entretanto tal posição se nega a colaboração, ao movimento solidário e de permitir que o Outro se altere diante do encontro.

Os emails foram encaminhados... vamos aguardar o desdobramento (Ponto Alinhavo/Marlene, Diário: Memórias Autoformativas, 25 setembro, 2019).

Compreender-se compartilhando ações formativas junto a Rede de formação docente trouxe mobilização no saber dialógico e na racionalidade da

práxis pedagógica dos sujeitos responsivos, os quais fazem ressoar em seus discursos a autonomização diante do seu processo formativo e co-responsáveis na dinâmica da Rede.

Vamos percebendo que há muita união, e como foi afirmado várias vezes **"não largamos as mãos de ninguém"**. **Estamos juntos/as nesse processo de formação, o que torna a aprendizagem mais prazerosa, pois os pontos e os bordados são feitos a muitas mãos. Não há um bordado solitário.** E esse fato é animador ( Ponto Elo, Enredando Memórias-referências, 07 set.2019)

Obrigada ao Ponto Alinhavo, por **despertar em mim esse sentimento do cuidar de mim e do outro na inteireza de todo meu ser. Eu estou no rumo certo, percebi e me vi cheia de pertencimento.** Me inspirou cada vez mais em sempre melhorar minha prática pedagógica. E vamos para frente (Ponto Reto, Autoavaliação 18 nov 2019).

**Agora mesmo já li várias vezes e não compreendi o que o autor quis dizer com a frase:** "A cognição é considerada como a serviço da ação, bem como a ação refletida é produtora de cognição" Loiola. **Alguém pode refletir isso comigo?** (Ponto Pé de Galinha, Fórum Temático e de Discussão, 30 set 2019).

Os enunciados dão indício não apenas do pertencimento a formação docente em Rede, pois manifestam também o reconhecimento da integração entre os interagentes, o compromisso e a confiança no Outro que em movimento aprendente se dispõe ao diálogo e a uma mediação interativa multidirecional. A autonomia dos sujeitos responsivos nos traz sinais da implicação aprendente e disposição aos enlaces dialógicos.

Em seguida, outras falas que enunciam processos autofomativos e de ampliação da reflexividade crítica partilhada e provocadora de outros movimentos de ensino-aprendizagem multirreferencial. Os questionamentos, trazidos nos enunciados abaixo, não apresentam indagações individuais, solitárias e isoladas, pois ressoam nas relações dialógicas que tecem a teia de sentidos dos envolvidos

Relato esse momento porque vejo com certa preocupação o desânimo dos professores em que convivo atualmente. As dificuldades hoje apresentadas são bem menores das que

vivenciamos em anos anteriores, e me questiono: **O porquê do desprazer em ser professor? E o pior. Porque o desprazer em estudar?** (Ponto Pé de Galinha, Enlaces Dialógicos, 19 set 2019)

Agora fazemos a mediação na aquisição e na reflexão desse conhecimento. **Veja bem, se tenho expertise em alfabetizar, o que mais posso aprender para minimizar a dificuldade daquele aluno que ainda não conseguiu aprender?** Não estou ficando apenas no patamar das respostas que envolvem o contexto familiar e social do aluno. Essa dificuldade sempre irá existir. E aí? **terei sempre essa resposta para essas situações?** ( Ponto Reto, Enlaces Dialógicos, 12 out.2019).

Conceber a ativação de processos abertos de ensino-aprendizagens multirreferenciais é lidar com o inesperado, imprevisto, mudanças e vir-a-ser próprio do pensamento ecossistêmico, pois todo professor conectado a uma formação docente em Rede precisa encontrar-se “aberto ao diálogo e aos fluxos nutridores ativados pelas perguntas e pelos desafios desestabilizadores que incentivam o movimento e a dança recursiva do pensamento dinâmico” (MORAES, 2008, p.102).

Neste contexto coletivo de produção de experiências e conhecimentos singular e plural é que os enunciados, abaixo, apresentam marcas indiciárias de processos autorizantes da mediação interativa promovidas nas relações dialéticas e dialógicas trazidas diante de uma das problematizações da pauta formativa.

**Ponto Reto, gostei de sua postagem e essa citação que menciona e situa a teoria deve estar sempre diante de nós: “o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais”. Nesse sentido, compreendo que diante dos problemas que levantei sobre, o que temos chamado de teoria e de prática nas universidades, entendendo que a citação nos ajuda a refletir sobre. A teoria para ter sentido e significado precisa estar vinculada as práticas sociais. Isso nos parece muito simples. Sim de ser entendido. Mas, de ser desenvolvido em sala de aula este é o grande desafio.** (Ponto Rococó, Dicotomia ou Discrepância - Teoria e Prática, 22 Set 2019).

Penso que teoria e práticas são “faces de uma mesma moeda”, portanto, **são elementos intrínsecos e indissociáveis. Não há**

**como fundamentar teoria sem prática e não há fundamentar prática sem teoria**, e essa relação dialética é o que nos constrói como educador (Ponto Cheio, Dicotomia ou Discrepância - Teoria e Prática, 21 Set 2019).

Ponto Cheio, **ter clareza de que são indissociáveis é uma coisa e saber o que como e por que precisamos trabalhar essa relação é um desafio**. Tenho pensado muito sobre essa questão: **O que temos entendido compreendido e trabalho como teoria e prática na universidade?** (Ponto Rococó, Dicotomia ou Discrepância - Teoria e Prática, 22 Set 2019).

Quando mencionamos que teoria e prática é indissociável e assim acreditamos, é preciso então refletirmos sobre: **como eu tenho abordado a teoria e prática em minhas aulas?** os alunos costumam dizer: saímos da universidade cheios de teoria e chegando na escola não serve para muita coisa... Enfim é também um discurso antigo. **Então menciono: O que estamos chamando de teoria e de prática? Será que estamos abordando teoria e prática numa perspectiva na qual eles conseguem estabelecer relações? Estão eles saindo da universidade cheios de teoria ou cheios de informações sobre as teorias e por isso não estabelecem relações com a prática?** Enfim algo precisa ser feito nas formas de ensinar e aprender na universidade, sobretudo nos cursos de formação de professores (Ponto Rococó, Dicotomia ou Discrepância - Teoria e Prática, 22 Set 2019)

**Essa relação teoria e prática** tem me inquietado profundamente exatamente por alguns apontamentos trazidas por vocês: é uma discussão antiga, sempre presente e recai na questão da sua dialética incontestável. **Entretanto, tenho questionado este discurso de dicotomia**. Será que de fato temos estudado muita teoria distante da prática? em que medida a teoria das faculdades são fundamentos para reflexão e transformação social? **Somos tão apegados a esse discurso de dicotomia que algumas vezes deixamos de valorizar os processos da formação inicial. Nossa formação profissional demanda tempo vivência e experiência refletida, inclusive acerca da teoria** (Ponto Alinhavo/Marlene, Dicotomia ou Discrepância - Teoria e Prática, set 2019).

A quem interessa o prejuízo de uma formação intelectual e política dos profissionais da educação, que exige um adensamento teórico? **Desvelar o sentido ideológico presente na dicotomia teoria e prática é fundamental. Em tempos sombrios, manter a postura reflexiva e crítica é fazer resistência!!!!** Mas, **refletir e criticar exigem conhecimentos** para que possamos empreender uma ação transformadora (Ponto Zigue-Zague, Dicotomia ou Discrepância - Teoria e Prática, 11 Out 2019).

**O texto estudado e todo esse diálogo com o grupo mexeram com as minhas ideias, principalmente quando o Ponto Rococó começa a se questionar sobre o que estamos chamando de teoria e prática? (Ponto Elo, Dicotomia ou Discrepância - Teoria e Prática, 12 Out 2019).**

Sabemos que, a Profissão Docente, tem sido a longos anos bombardeada, não só pela descaracterização de sua função, mas também no campo ideológico. **E isto implica a inclusão de discursos vazios, sem uma análise reflexiva do que emanamos. Discursos que interessam a uma sociedade que detêm o poder econômico e ideológico, institucionalizando pseudoverdades, como absolutas** (Ponto Cruz, Dicotomia ou Discrepância - Teoria e Prática, 19 Out 2019).

Os processos autorizantes e as mediações interativas expressas nos destaques narrativizados anunciam que em contexto de Formação em Rede as interrelações dos saberes dialógicos e da racionalidade da práxis pedagógica têm a possibilidade de promover processos de ensino-aprendizagem multirreferencias, os quais são abertos e plurais, potencializados pela reflexividade e autonomia crítica.

A formação docente em Rede, Linkando Narrativas e Reflexividade sobre a docência em processo de autoformação, trouxe conexão de vida, profissão, desejo aprendente e generosidade intelectual para a promoção da colaboração e partilha de conhecimentos. Esta práxis cotidiana constituída nos encontros, silêncios responsivos e relações dialógicas valorizaram processos heurísticos e incentivaram a postura *bricoleur* do Ser professor nas diferentes aventuras pensantes que foram se apresentando no percurso, assim corroboro que,

a construção coletiva, emergente dessa multiplicidade de intercâmbios, pode sustentar um trabalho pedagógico que permita o desabrochar em uma pedagogia andarilha, viajante, itinerante, da virtualidade, ao dar subsídios para a constituição de subjetividades produtivas, desejantes e revolucionárias, em uma rede simbólica por excelência, preocupada mais com a conexão e a criatividade do que com o simples contato para acumulação de conhecimentos (GOMEZ, 2004, p.90).

Um trabalho pedagógico andarilho, viajante, virtual em seu potencial criativo e intercrítico sustenta uma rigorosidade outra e compromisso político e

social com emancipação do Outro. Assim, uma ação comunicativa *com* os outros é baseada na colaboração e cooperação dos envolvidos. Para Boufleuer, “toda ação social se caracteriza como uma interação que resulta como solução de um problema de coordenação entre os planos de ação de dois ou mais atores, já que as ações de um devem ser engatadas nas ações de outros” (BOUFLEUER, 2016, p.99). Coordenar planos de ação que não se proponham a instrumentalização e as estratégias de dominação torna-se uma vigilância docente na instauração e exercício cotidianos na práxis pedagógica voltada as ações comunicativas, valorativas da autonomia e articuladas as negociações coletivas dos interagentes implicados em processos formativos em Rede.

Pensar o ensino-aprendizagem multirreferencial orientado pelo pensamento transdisciplinar nas dinâmicas dos processos de formação em Rede me leva a negação da licenciabilidade; em contraponto consolida a responsabilidade ética, política e social para uma mediação interativa, intensa e dinâmica capaz de mobilizar negociações e comunicação em processos dialógicos, reflexivos e encarnados na racionalidade da práxis pedagógica.

Mapear os processos aprendentes do Linkando Narrativas trouxe o fluxo aberto e singularizante das experiências que transpassaram diferentes interagentes da formação docente em Rede. Trarei nos enunciados os movimentos possíveis de serem interpretados a partir das narrativas, pois tenho a percepção que muitos fios me escapam diante da tentativa do arremate e considero ser importante que se mantenham soltos para novas conexões.

**com a participação dessa costura, dos alinhavos das tessituras de ideias, confidências, angústias e conhecimentos. Uma pessoa que se olha de uma forma diferenciada, que percebe com nitidez as marcas da sua trajetória pessoal e profissional e o reflexo na prática docente e as impressões que pretende deixar em seus companheiros de trabalho e aos educandos que passarão na minha vida. Diante da minha participação em outros cursos mesmo presenciais, o LINKANDO NARRATIVAS foi o diferencial, abrindo o meu entendimento como as narrativas docentes são imprescindíveis para a compreensão do OUTRO e o despertar de um OLHAR mais humano para os parceiros nesta estrada conflituosa, com obstáculos e de resiliência (Ponto Cruz, Carta Reflexiva, 17 novembro 2019).**

**Sentir falta, ou saber das nossas faltas , ausências, nos move da direção de querer saber e compreender sobre aprendizagem colaborativa.** Nos faz compreender que a diferença do outro me complementa. **Convicção até aqui: Está com o diferente me faz reconhecer o que me falta. E o que me falta é o que me move** (Ponto Rococó, Autoavaliação, 18 novembro 2019).

O curso me fez pensar o quanto **preciso (re) aprender**, e isto inicialmente, **me deu angústias de quanto estudos e caminhos** serão necessários percorrer para melhor entendimento da minha prática. **Não fazer por fazer, sem uma análise mais reflexiva do que sou e do que faço.** (Ponto Cruz, Diário: Memórias Autoformativas, 09 setembro 2019).

Essa ideia de **narrar as memórias sobre a formação a cada avanço do processo é valiosa.** Além de permitir revisitarmos nossa história terminamos por perceber como foi que a gente foi sendo. **O que nos tornamos, como éramos e como a gente foi se constituindo... se autorizando** (Ponto Reto, Diário: Memórias Autoformativas, 15 setembro 2019).

A partir de então começamos a nos aproximarmos para, na etapa seguinte, **propormos temas de investigação. Foi o movimento de olhar para si e para o outro, para refletirmos sobre as nossas práticas no mundo** (Ponto Três Marias, Carta Reflexiva, 14 janeiro 2020).

*O olhar mais humano para o Outro, estar com o diferente, reconhecer as faltas que movem, (re) aprender, refletir o ser e fazer, autorizar-se, são marcas indiciais nos discursos narrativizados que manifestam a pluralidade dos sentidos experienciados em uma formação docente em Rede. Para além do acúmulo de conteúdos formais e pré-estabelecidos o movimento da autoformação promoveu interrelações entre os saberes dialógicos e as racionalidades da práxis docente favorecendo a reflexividade crítica e a autonomia docente nos traçados do Linkando Narrativas.*

Acredito que **sou aquele fio solto que por fora perdeu a oportunidade de participar dessa construção, que nem por isso deixou de ser peça completa, mas que de toda forma não finaliza em sua construção.** Ponto Margarida, Carta Reflexiva, 23 outubro 2019)

Todas as vezes que escrevi o diário da minha itinerância com você, **falei do meu momento de má gestão do tempo. Toda nova escrita era uma promessa de reorganização. Demorei um pouco para perceber o que o meu momento exigia, eu precisava silenciar e só escutar.** Percebi que estávamos em momentos distintos, o meu processo de pesquisa exigia a exclusividade do meu pensar e do meu sentir (Ponto Três Marias, Diário: Memórias Autoformativas, 18 outubro de 2019).

Somos professores e estamos **desenfreadamente consumidos pela rotina que demanda na vida de um educador...** aula, avaliação, correção, formação, resultados... é tudo! E neste turbilhão de coisas, fica a pergunta: e nossa autoformação? Quando paramos para pensar e construir a nós mesmos. Não é a toa que sou formadora docente, gosto desse movimento que nos incita à curiosidade e ao questionamento. **E este curso me proporcionou tudo isso, mais de forma ainda mais rica, pois foi possível fazer este movimento comigo mesma à partir da proposta da autoformação** (Ponto Cheio, Autoavaliação, 11 outubro de 2019).

Reconhecer e lidar com o silêncio virtual em uma formação docente em Rede precisa ser pensado em uma dinâmica didática que não perca de vista a ecologia cognitiva que compõe a Rede, pois o silêncio responsivo é marcado por diferentes fatores na relação de poder que circula na ação comunicativa, mas também faz parte do movimento aprendente tendo em vista as singularidades e subjetividades da vida.

O Ponto Margarida ao reconhecer seus fios soltos e as faltas também não deixa de autorizar-se diante da tapeçaria constituída na sua caminhada. O silêncio experienciado pelo Ponto Três Marias e pelo Ponto Cheio apresentam outros fatores da vida cotidiana do professor em processo autoformativo que são as atribuições e dificuldades para o encontro com o Outro, pois demanda tempo, contudo não implica na exclusão dos interagentes, mas na limitação das suas ações colaborativas diante das construções. Tais flutuações precisam ir sendo auto-eco-organizáveis em uma formação docente em Rede para permitir os ajustes negociados nas relações dialógicas e dialéticas.

Vivenciar uma formação em Rede tendo a racionalidade da práxis pedagógica e os saberes dialógicos como fundamento da reflexividade crítica promotora dos processos de autonomização coaduna com o pensamento de Therrien ao “perceber que toda aprendizagem resultante de encontros efetivos

entre sujeitos abertos a descoberta de novos horizontes de sentidos e significados pela ação comunicativa se situa nos processos de emancipação humana e profissional” (THERRIEN, 2012, p.118). Este reconhecimento da racionalidade da práxis pedagógica amplia os horizontes do agir comunicativo dos docentes diante do movimento desejante em ampliar seus saberes e fazeres pedagógico.

Os enunciados trazidos na sequência remetem as contradições das práticas formativas na formação de formadores, as quais muitas vezes desconsideram a práxis dos docentes envolvidos. Contudo, o processo transformador e de autoria é uma ação aprendente compartilhada

Linkando Narrativas Reflexivas é um nome de curso para mim bem diferente, confesso que me chamou bastante atenção, **imaginei que íamos ler, ler e ler novamente refletindo no que os autores propõem, estava pronta para atender a metodologia que de costume é oferecida nos cursos**, mas quando foi apresentada a primeira atividade já **me tirou da zona de conforto, a leitura foi substituída pela fala e o melhor "pela minha fala"** (Ponto Pé de Galinha, Diário: Memórias Autoformativas, 15 de setembro de 2019).

**Na prática formativa fui levada a ler mais, a refletir mais sobre as minhas ações e perceber com a diversidade do compartilhamento dos colegas que temos muitos o que aprender e agir para melhorar primeiro nossa sala de aula, depois nossa escola e conseqüentemente nossa educação.** Reforcei que preciso sempre mais do outro que sozinha eu não vou muito longe e que sair do lugar só precisa de uma agulha, linha e amigos para fiar. Aprendi que não precisamos muitos para nossa autoformação, mas tem algo indispensável o elemento fundante: **O querer aprender compartilhado** (Ponto Pé de Galinha, Autoavaliação, 22 de outubro de 2019).

Posso dizer com firmeza o quanto **contribuiu para refletir sobre a minha prática docente e como nos entrelaçamos em nossas incompletudes e isto, ficou evidente nos relatos dos colegas.** Como as nossas histórias se fundem em um caldeirão de vivências e experiências! (Ponto Cruz, Autoavaliação, 14 novembro 2019).

**As incertezas são muitas, será se estou ensinando de forma reflexiva, a minha teoria conversa com a minha prática, em que ainda posso melhorar para mediar a aprendizagem do**

**meu aluno.** Muitas dúvidas rodeiam o meu pensamento. Mas de uma coisa eu tenho certeza, estou em um grupo que "Não larga mão de ninguém". Uma frase tão simples, mas que marcou a primeira fase desse imenso bordado. **A caminhada não será solitária, teremos companheiros mais experientes, mas sabidos. Que possamos nos unir a cada dia mais e a aprendizagem seja multiplicada** (Ponto Elo, Diário: Memórias Autoformativas, 07 setembro 2019).

As relações dialógicas e dialéticas enredadas, entrelaçadas, tecidas e arrematadas nos movimentos dinâmicos de constituição de uma Formação Docente em Rede levam a compreender que "a dialética é o produto abstrato do diálogo" (BAKHTIN, 2003, p.348) gerando saberes dialógicos que interrelacionados com a racionalidade da práxis pedagógica, possibilitam o ensino-aprendizagem multirreferencial potencializadores da autonomia, reflexividade crítica e autoria dos professores.

Nas contradições, totalidades e movimentos dinâmicos de uma formação em Rede, o saber dialógico enquanto discurso vivo constituído na experiência com o outro se interrelaciona com as diferentes racionalidades da práxis pedagógica dos sujeitos responsivos em relações dialógicas e dialéticas da ação comunicativa em Rede, as quais possibilitam processos de ensino-aprendizagem multirreferenciais, abertos e em fluxos aprendentes.

Diante desta multiplicidade aprendente trago a carta reflexiva do Ponto Reto (ver ANEXO D) para saudar a todas e todos os interagentes do "Linkando Narrativas e Reflexividade em Processo de Autoformação Docente". Junto-me ao seu poder de síntese e gratidão diante do encontro com o Outro e compartilho do processo de alteridade, os quais foram experienciados e traspassaram minha formação docente como pesquisadora e formadora de formadores em uma Rede viva e pulsante.

Diante de tudo, **Universo** amado e poderoso, venho nesse momento te honrar e agradecer a oportunidade de ter me dado a chance em percorrer essas narrativas linkadas, para bem dizer da importância de estudar, fazendo o entrelaçamento entre a teoria e a prática, sempre mais. E, ter encontrado nas demais pessoas participantes a esperança de se fazer algo melhor por mim e por todos que certamente também podem melhorar. **"Se eu mudo o outro muda."**

Ensinaste-me através da paciência diária, a escuta fina no sentido de respeitar e ver no outro sempre algo em que possamos nos esperar, em tornar essa jornada mais leve e cheia de significados.

E assim te honro por colocar pessoas tão inspiradas (Ponto Alinhavo, Ponto Zigue-Zague, Ponto Rede Verde, Ponto Rede, Ponto Três Marias, Ponto Peixinho, Ponto Cruz, Ponto Pé de Galinha, Ponto Rococó, Ponto Corrente, Ponto areia, Ponto Elo, Ponto Cheio, Ponto Margarida) para unirem-se a mim e proteger nossa história e nossa vida.

Obrigada por permitir que tudo venha a mim com facilidade, alegria e glória.

E nesse momento te pergunto: O que é mais possível? O que mais é possível que ainda eu não considere? (Ponto Reto, Carta Reflexiva, 2019).

## 7 TRANSBORDAR SENTIDOS: (IN)CONCLUSÕES NECESSÁRIAS

“Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei”.

(Paulo Freire)

TransBordam das painéis e dos bordados, que adornaram esta grande Tertúlia Dialógica, experiências que transpassaram o meu Ser professora-pesquisadora em movimento aprendente de autoformação, esperando a potencialidade advinda da disposição do encontro com professores para tecer diálogos e aprendizagens multirreferenciais. Foi cozinhando os processos investigativos, alimentando a alma e o espírito buliçoso, saboreando os acontecimentos e saberes emergentes, bem como rejeitando alguns sabores desagradáveis, que compus a vivência da escrita desta Tese em um bordado coletivo de uma formação em Rede.

As conclusões necessárias para a apresentação e defesa desta Tese tem nas palavras de Paulo Freire, na epígrafe desta Seção, a expressão do meu *sentirPensar* durante todo processo de sua constituição, desde os primeiros momentos da seleção até aqui, quando, provisoriamente, apresento seus resultados datados. A incompletude e pulsão desejante do olhar da pesquisadora precisa do outro para ampliar as conexões e as relações dialógicas da práxis pedagógica. Assim, é que se “minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado minha ignorância, me abre, de outro o caminho para conhecer” (FREIRE, 1996, p.135).

A etnopesquisa-formação enquanto abordagem teórico-metodológica permitiu que, de maneira implicada e encarnada, eu pudesse desenvolver uma postura *bricoleur*, a qual se propõe a transgredir o método e encontrar um rigor científico em movimentos heurísticos e criativos. Uma metodologia científica que exige compromisso ético, político e social diante das Ciências Sociais e da Educação, pois rompe com o monologismo e a fragmentação da Ciência

Moderna e em busca de um rigor outro exige muito trabalho, fundamentação e disposição para uma aventura pensante. Assim, a complexidade e o pensamento ecossistêmico foram fundantes neste viver e fazer o caminho científico colocando-se a caminhar, valorando cada acontecimento e ousando bifurcações multimétodos em uma bricolagem científica.

Desafiar-me cientificamente foi o intento quando me propus a fazer um doutoramento. A reflexão crítica, a autoria e a autonomização desencadeada pelos estudos e investigações me angustiavam nas incertezas diante do *sentirpensar e fazerviver* uma pesquisa e, foi a generosidade e sabedoria do meu orientador, que me permitiu a criatividade e ousadia pautadas em uma rigorosidade comprometida com minha subjetividade e profissionalismo do Ser Professora.

Neste contexto, a constituição de uma formação docente em Rede foi um grande desafio não apenas porque, como pesquisadores, sabemos a dificuldade que tem sido encontrar pessoas disponíveis para experienciar propostas de formação docente na perspectiva de uma pesquisa científica. As dificuldades são inúmeras: sobrecarga do trabalho docente, dificuldade em administrar tempo, falta de habilidade com as tecnologias da comunicação e informação e nas interações *on-line...*, contudo, o maior complicador vivido para a ativação do campo de pesquisa foi a conjuntura política do nosso país.

O *impeachment* de uma Presidente eleita, um governo temeroso com ameaças a democracia, um processo eleitoral corrompido e a instalação de um desgoverno, não passaram despercebidos nas relações dialéticas e dialógicas narrativizadas pelos sujeitos responsivos que interagiram no “Linkando Narrativas e Reflexividade em Processo de Autoformação Docente.” Diante das adversidades conflituosas, o encontro dos 16 docentes que compuseram esta formação docente em Rede, trouxe um enredar, entrelaçar, tecer e arrematar histórias de vida, trajetórias profissionais, saberes dialógicos e racionalidades da práxis pedagógica que se sustentavam na frase: “Ninguém larga a mão de ninguém.”

A solidariedade, colaboração e conexão dos interagentes se deu em uma dinâmica de engajamento e pertencimento na formação em Rede, não apenas pelas mídias digitais interativas ativadas, mas, sobretudo pela

historicidade compartilhada, que ampliou as problematizações trazidas para o processo de autoformação. Assim, os interagentes de forma implicada e em movimento autorizante lançaram-se a uma pauta formativa de estudo que trazia como pontos centrais a dicotomia teoria e prática, o desencantamento pela educação e mesmo a pós-verdade que inquietavam o coletivo em movimentos aprendentes diante dos desafios dos seus saberes e fazeres cotidiano.

Compreender como o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica se interrelacionam em contexto de formação docente em Rede enquanto possibilidade para o ensino-aprendizagem multirreferencial, foi tomado como objetivo principal desta tese.

Foram nas contradições, totalidades e nos movimentos dinâmicos de uma formação em Rede que o saber dialógico enquanto discurso vivo constituído na experiência com o outro, nos seus dizeres e fazeres se interrelacionaram com as diferentes racionalidades da práxis pedagógica, permitindo o fluxo de processos de ensino-aprendizagens multirreferenciais. Compreender estas interrelações implicou: na descentralização do papel do professor, trazendo o “fator mediador” como dinâmica interativa de autorias e alteridades da qual fazem parte todas e todos os professores envolvidos em uma formação docente em Rede; na disponibilidade à dialogicidade e alteridade promovidas nas relações dialógicas e dialéticas do agir comunicativo; e, no reconhecimento respeitoso das aprendizagens multirreferenciais abertas e plurais que promovem transformações e um *vir-a-ser* na prática cotidiana dos sujeitos envolvidos diante da autonomia e reflexividade crítica.

Diante destas argumentações e das experiências trazidas durante toda a pesquisa, defendo a tese de que **o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica se interrelacionam nas relações dialógicas e dialéticas entre os interagentes de uma formação docente em Rede, possibilitando o ensino-aprendizagem multirreferencial, potencializando a reflexividade crítica, a autonomia e a autoria docente.**

A Tertúlia dialógica celebrada neste trabalho fez emergir as relações dialógicas e dialéticas dos interagentes da formação em Rede na polifonia dos sujeitos responsivos que, através da materialização dos seus discursos, trouxeram indícios das racionalidades da práxis pedagógica e dos saberes

dialógicos do contexto do Linkando Narrativas. A análise dialógica dos discursos foi pautada nas narrativas dos interagentes que se dispuseram ao encontro, bem como às conexões, embates e debates próprios do agir comunicativo em perspectiva pedagógica e emancipadora.

Diante dos inúmeros indícios trazidos no cotidiano da práxis pedagógica constituídos nas diversas interfaces digitais da formação em Rede, destaco os processos heurísticos, os silêncios responsivos e as relações dialógicas na trama da Rede e sua importância na valorização da postura criativa, autônoma e *bricoleur* do Ser Professor. Estes processos permitiram o *TransBordar* de um trabalho pedagógico andarilho, virtual e potencialmente criativo, a partir do qual a intercrítica sustenta uma rigurosidade outra e o compromisso político e social com emancipação do Eu e do Outro.

Foram (e ainda são) muitos os desafios e inquietações. Minhas faltas se manifestam na dificuldade em fazer estas conclusões necessárias, isto porque meu movimento desejante de continuar investigando permanece vivo. Ter trabalhado com um grupo de professores com experiências e formações distintas favoreceu ações de mediação de autorias que não centralizaram a formação em Rede com foco em conteúdos “escolarizados,” mas problematizações vivas e desejantes dos envolvidos. Entretanto, penso que ainda é necessário ampliar as investigações sobre as implicações do “fator mediador” em uma formação docente em Rede, onde todos os *nós* ativam processos aprendentes simultaneamente, alargando a escala das interações e conexões da ecologia cognitiva.

Em um contexto atual de pandemia, no qual o chamado “ensino remoto” ganha contornos de uma EaD ou educação *on-line* desqualificadas, trazer a Formação Docente em Rede dentro das possibilidades de formação de formadores é criar espaços de manifestação para os saberes dialógicos tão necessários às mediações interativas e que se fazem nas com-versações vivas e intensas dos encontros.

A racionalidade da práxis pedagógica na formação em Rede se põe em dinâmicas de transformação diante dos desafios e conflitos epistemológicos, didáticos e metodológicos; por isso, ampliar estas discussões na área da Ciência da Educação e da Pedagogia é promover ações transformadoras e reflexivas

diante das imposições e opressões de um desgoverno que compreende educação em uma perspectiva monológica e anti-dialógica.

Ao meu sentimento de incompletude junta-se “a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei”, como disse o Mestre inicialmente, enquanto caminhos possíveis para continuar em processo de autoformação docente, investigando como professora-pesquisadora e atuando profissionalmente na formação de formadores porque: “Ninguém solta a mão de ninguém. Mesmo depois do fim.”

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. Questões sobre o estilo e sua relação com gêneros do discurso no processo de aquisição da escrita. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 44, p. 301–314, 2011. DOI: 10.20396/cel.v44i0.8637084. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637084>. Acesso em: 22 mar. 2021.

ALVES, L. R. G. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. **Revista de Educação Pública**, v. 25, 2016, p. 574-593.

ALVES, Mari Celma Matos Martins. **Rede Kipus e formação docente na América Latina e Caribe**: do protagonismo à subordinação, 2011. Dissertação (mestrado) -Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de Ensinar**: O Fim do Vestibular. Campinas: Ed. Papirus; Edição: 13ª, 2000.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas: Ed. Papirus; Edição: 4ª, 2001.

ALVES, Rubem. **A arte de produzir fome**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 29 mar. 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063ul146.shtml> Acesso em: 24 mai. 2020.

ALVES, Rubem. Ciência, coisa boa... In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Introdução às Ciências Sociais**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2006, p.9-16.

AMARANTE, Adriano Armando. **Religações de saberes em tempos de rede**: Tecnociência, Filosofia e Educação. / ADRIANO ARMANDO AMARANTE. -- 2015. 194 f. Orientadora: Malvina do Amaral Dorneles. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do RioGrande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

AMBONI, Nério et al . Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em Administração. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro , v. 10, n. 2, p. 302-328, June 2012 . Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512012000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512012000200005&lng=en&nrm=iso) access on 19 Apr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512012000200005>.

AMORIN, Marília. **O pesquisador e seu Outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia poética**, organizada pelo autor, 32ed, Rio de Janeiro:Record, 1996.

ANDRADE, Telga Persivo Pontes de. **O professor universitário, sem formação pedagógica, e a origem e construção de sua práxis docente**: que racionalidade? Que caminhos? 2006. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2006.

ARAGÃO, Ana. Ciência e reflexividade: considerações a partir de um projeto formativo investigativo. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación** v.5, 2012, p. 17-29. Disponível <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896002.pdf> Acessado: 19 de abr 2021.

ARAÚJO, Maria Luiza Grossi. **Ciência, fenomenologia e hermenêutica**: diálogos da geografia para os saberes emancipatórios. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, 2007.

ARDOINO, Jacques. Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord). **Multirreferencialidade nas ciências da educação**. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. Trad. Sérgio Borba. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sergio (Orgs.). **Jacques Ardoino & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, (Coleção Pensadores & Educação), p.87-99.

AUSUBEL, David. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. **Os saberes de orientação dos professores formadores**: desafios para ações tutoriais emancipatórias. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Os Professores Formadores e os Saberes de Orientação Mediante Ações Tutoriais. **Educação**, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010.

BACHELARD, Gaston. **A formação do Espírito Científico**: Contribuição para uma psicanálise do Conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. 1ª.ed. Rio de Janeiro, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: **Caderno ANPED**. Porto Alegre 5, set. 1993.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (org.) **Multirreferencialidade nas Ciências da Educação**. São Carlos: EdUFScar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sergio (Orgs.). **Jacques Ardoino & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, (Coleção Pensadores & Educação), p. 63-80.

BARBOSA, Sílvia Maria Costa. **Etnometodologia e Multirreferencialidade: a Formação do Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob Duas Perspectivas de Análise**. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Loyola, 2010.

BARROS, Lúcio Oliveira de. **A rede nacional de formação continuada de professores: contexto, agentes e desenho institucional**, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.

BERRY, Kathleen. Estruturas da Bricolagem e da Complexidade. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, S. K. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BINOTTI, Andréa Magalhães **Ensino contextualizado de área e volume de cilindro**. São Carlos :UFSCar, 2016. 138 p. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

BITTENCOURT, Jane. **Conhecimento complexidade e transdisciplinaridade**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 1997.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 19, p. 20-28, Apr. 2002 . Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso) . access on 02 May 2021.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

BOUFLEUER, José Pedro. Habermas e a educação: sobre pertinência do conceito de “ação comunicativa” para educação. In: CARVALHO, Alexandre Filardo; AZEVEDO, Vânia Dutrade (orgs). **Filosofia e Educação no Mundo Contemporâneo**. São Paulo: Humanistas, FAPESP, 2016.

BORBA, Sérgio. Jacques Ardoino: espaços de formação, implicação e multirreferência. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sergio (Orgs.). **Jacques Ardoino & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, (Coleção Pensadores & Educação), p. 81-86.

BORGES, Hermínio. et al. **Sequência Fedathi**: uma proposta pedagógica para o ensino de matemática e ciências. Fortaleza –Ceará: Edições UFC, 2013.

BUARQUE, Chico. **Com Açúcar, com Afeto**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45123/>. Acesso em: 21 nov 2021.

BRAGA, Maria Margarete Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente**: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula, Recife: Editora UFPE, 2015.

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: Conceitos-chave, 5ª.ed, São Paulo: Contexto, 2017.

BRANDIST, Craig. Repensando o círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual. São Paulo: Contexto, 2012.

CARVALHO, Ingrid Aline de. **A rede sociotécnica na formação de professores de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias/física**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2007.

CAMPANI, Adriana. **A racionalidade pedagógica no processo de corporificação do currículo que forma o professor na universidade**, 2007. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2007.

CANATO JUNIOR, Osvaldo. **Física quântica e formação docente**: confluência de várias redes. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, Fritjof. **As Conexões Ocultas**. Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005, v.1.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **Com quantos Nós se faz um ReDE?:** Um estudo sobre formação de professores/as no chão de escolas públicas pelotenses, São Leopoldo: UNISINOS, 2008. Tese (doutorado) – Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLAUDINO-KAMAZAKI, Silvana Galvani. **Práxis na formação docente :** principais tendências na produção acadêmica atual, 2013. 182f. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Regina Landini. Dissertação (Mestrado em Educação) –Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2013.

CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa:** Métodos qualitativos, quantitativos e Mistos. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULON, Alan. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995a.

COULON, Alan. Etnometodologia e Multirreferencialidade. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (org.) **Multirreferencialidade nas Ciências da Educação**. São Carlos: EdUFScar, 1998.

COUTO, Mia. **O Fio das Missangas: Contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 20, 27 dez. 2016.

DEMO, Pedro. **Aprender como Autor**. São Paulo: Ed. Atlas, 2015.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** Teorias e Abordagens, Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS DE SOUSA, Walêska Dayse. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica :** uma intervenção didático-formativa

com o formador de professores. Tese(doutorado) -Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

DUTRA, Marlene de Alencar. **Mediações de autorias em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB, 2006.

DUTRA, Marlene de Alencar. **Informática Educativa**. - Fortaleza: UAB/IFCE, 2015.

DUTRA, Marlene de Alencar. **Projeto de Tese**. Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/UECE. Fortaleza: UECE, 2019.

DUTRA, Marlene de Alencar; FERREIRA, Edith Maria Batista; THERRIEN, Jacques. A ESCRITA COMO ATO REFLEXIVO: o ensaio como dispositivo pedagógico na formação docente. **Cadernos de Pesquisa/UFMA**, v. 26, n. 2, abr./jun. 2019, p.09-28.

ELLERY, Ana. Elcida Lima.; PONTES, Ricardo José Soares.; LOIOLA, Francisco Antonio. Comunidade de Prática enquanto modo coletivo de aprendizagem e desenvolvimento de práticas e saberes na Estratégia Saúde da Família: um estudo teórico. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, 25(2), 2012, 104-112.

FAGUNDES, Norma Carapiá; FRÓES BURNHAM, Teresinha. **Transdisciplinariedade, multirreferencialidade e currículo**. Revista da FACED, Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, N. 5, 2001, p. 39-55.

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método**. Trad. Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. 2ª edição, São Paulo: Contexto, 2017.

FRANCO, Maria Amelia S., PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo, Loyola, 2010, 154p.

FREIRE, Ludmila de Almeida. **A universidade e a questão do conhecimento – O currículo acadêmico na perspectiva da inter/transdisciplinaridade e da ecologia de saberes**. 2015. 134f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. reflexões sobre minha vida e minha práxis. Pref. Adriano Nogueira; notas Ana Maria Araújo de Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

FRÓES BURNHAM, Teresinha. **Espaços multirreferenciais de aprendizagem e segregação sociocognitiva**. Salvador: UFBA, 2012.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. **Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade** : três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.35-55.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. **Espaços Multirreferenciais de Aprendizagem**: Lócus de resistência à segregação sociocognitiva. In: FRÓES BURNHAM, Teresinha (org.). Análise Cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: Currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento. Salvador: EDUFBA, 2012.

GADOTTI, Moacir. Los aportes de Paulo Freire a la pedagogia crítica. **Educación** 26 (2), p.51-60, 2002. Disponível em file:///C:/Users/marne/AppData/Local/Temp/2901-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4491-1-10-20121110.pdf. Acessado e, 19 de abril de 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 2013.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GALVANI, Pascal. Um método transdisciplinar para la autoformación. In: MARTÍNEZ, Ana Cecilia Espinoza; GALVANI, Pascal. **Transdisciplinarietà y formación universitária**. Teorías y prácticas emergentes. Puerto Vallarta, México: CEUArkos, 2014.

GAUTHIER, Clermont. et all. **Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAUTHIER, Clermont. Fator professor, ensino explícito e formação dos professores. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias Cavalcante et al. (org.). **Didática e a prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2015. (Coleção Práticas Educativas). Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/2.%20FATOR%20PROFESSOR,%20ENSINO%20EXPL%C3%8DCITO.pdf> . Acessado em 20 abr 2021.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEERTZ, Cliford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad, de Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GOLDMEYER, Marguit Carmem. **Teias de saberes nas redes de relações** : educação nas escolas sinodais / Marguit Carmem Goldmeyer ; orientador Balduino Antonio Andreola. – São Leopoldo : EST/PPG, 2008. 312 f. : il. Tese (doutorado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2008.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da escola cidadã, v. 11).

GOMEZ, Margarita Victoria. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede**: guia para professores. 1. ed. Brasília: LiberLivro, 2010.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**; tradução Maria Cristina F. Bittencourt. 21ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do Agir Comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. (V.1), Trad. Paulo Astor Soethe, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, v.1.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do Agir Comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, v.2.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e Ciência como Ideologia**. trad. Felipe Gonçalves da Silva. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HINE, Cristine. **Etnografía Virtual**. Barcelona: Editora UOC, Colección Nuevas. Tecnologías y Sociedad. 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e formação do Professorado**: Uma mudança necessária. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. Formar-se para a Mudança e a Incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INOMATA, Danielly Oliveira. **Redes colaborativas em ambientes de inovação**: uma análise dos fluxos de informação, 2017. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Programa Pós-Graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joe; MCLAREN, Peter. Repensando a Teoria Crítica e a Pesquisa Qualitativa. In: DENZIN, Norman (org). **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens**, Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAPASSADE Georges. **A multirreferencialidade como bricolagem**. In: Barbosa JG, (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar; 1998. p.126-148.

LARROSA, Jorge . **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p.15-34.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e Mascaradas. 6ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Trad. Lucia Mathilde Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. **Tecnologias para a colaboração**. *Revista da FAEEDBA*, Salvador, v. 13, n. 22, p. 431-440, jul./dez. 2004.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, M.S.L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese Doutorado (Educação), Universidade de São Paulo; São Paulo, 2001.

LIMA, M.S.L. **A carta como elemento de formação de professores**. *Revista da Faced*, 8, 2004, 155-162.

LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; LIMA, José Rodolfo Tenório; MOREIRA, Fernanda Kempner. Problematização e racionalização discursiva dos processos produtivos em organizações. **JISTEM J.Inf.Syst. Technol. Manag. (Online)**, São Paulo , v. 7, n. 3, p. 669-692, 2010 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180717752010000300009&lng=en&nrn=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180717752010000300009&lng=en&nrn=iso)>. access on 19 Apr. 2021.

LINCOLN, Yvonna & GUBA, Egon. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S.(orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens**, Porto Alegre: Artmed, 2007.

LOIOLA, Francisco Antonio; WALDER, Anne Mai. Diversidade, interdisciplinaridade e desenvolvimento pedagógico no contexto universitário na Universidade de Montreal. **Revista Educação em Foco**, 16, 2013, 73-98.

LOPES, Ricardo Rodrigo Silva. **Conceitos de eletricidade e suas aplicações tecnológicas**: uma unidade de ensino potencialmente significativa. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, 2014.

LUIZ, Hercília Maria de Moura Garcia. **Entre Mito e Racionalidade Docente**: uma compreensão da Relação Pedagógica na Figura de Eco e Narciso, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

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

MACEDO, Roberto. **Etnopesquisa crítica**. Etnopesquisa-Formação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. (Serie Pesquisa v. 15).

MACEDO, Roberto. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: MACEDO, Roberto; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sergio (orgs). **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MACEDO, Roberto. **Aprendizagem Multirreferencial**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marnena@gmail.com> em 15 mar. 2018.

MACEDO, Roberto; PIMENTEL, Álamo; GALEFFI, Dante. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Antonio. **Caminhante**: poesias completas. 14. ed. Madri: Espasa Calpe, 1973.

MARTINAZZO, Celso José. **A racionalidade da pedagogia e perspectiva de construção de uma pedagogia do entendimento intersubjetivo com base na razão comunicativa**, 2004. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

MARTINS, José Lauro; SILVA, Bento. NARRATIVAS DA DEPENDÊNCIA NAS REDES DE APRENDIZAGEM ONLINE: Como os professores usam as redes de aprendizagem para promover a autonomia. **HOLOS**, [S.l.], v. 1, p. 16-30, fev. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4002>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MATTAR, João. **Design Educacional: educação a distância na prática**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas/SP: Editora Psy, 1995.

MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de educação e tecnologia e de educação a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

MORAES, Ana Cristina; CASTRO, F. M. F. M. **Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas**. In: 38 Encontro ANPED, 2017, São Luís - MA. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, 2017.

MORAES, Ana Cristina; THERRIEN, Jacques. **Pedagogia Antropofágica no Aprofundamento do Repertório de Saberes Culturais de Estudantes de Pedagogia e seus Professores**. *eccos revista científica (online)*, v. 1, p. 53-69, 2018.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 13.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Práxis).

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana/PróLibera, 2008.

MORAES, Maria Cândida. O Pensamento ecossistêmico na aprendizagem e na pesquisa educacional. In: OKADA, Alexandra(org). **Cartografias Cognitiva**. Mapas do Conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente. Cuiabá:KCM, 2008.

MORAES, Maria Cândida. NAVAS, Bataloso. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MORAIS, Rosilda dos Santos. **A aprendizagem de polinômios através da resolução de problemas por meio de um ensino contextualizado**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Portugal: Publicações Europa América Ltda, 1990.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **Ninguém sabe o dia que nascerá**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MUGNAINI, Mayra Othero Nunes Jardim. **Intencionalidade docente : as significações contidas** no ensino/aprendizagem de filosofia no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná., Curitiba, 2016.

NEVES, Francisco Ramos. Multirreferencialidade e o pensar filosófico em sala de aula elementos para uma desconstrução do ensino de Filosofia tradicional. **Conjectura: Filosofia E Educação** 20 (3): 2015, p.161-180. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3311>. Acessado em 19 abr 2021.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria.; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS Isabel. Maria. Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza, EdUECE, 2010.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2. ed. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luisa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

OKADA, Alexandra. Coaprendizagem com Recursos Educacionais Abertos, mídias sociais e coletividades de pesquisa. In: RAMAL, Andrea; SANTOS, Edméa (orgs). **Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

OLIVEIRA, Jackson Costa. **Authorship in interface design of collaborative networks**. 2012. Dissertação (Mestrado em Mídias Digitais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Manfredo de Araújo de. Conhecimento e Historicidade. In: **Tópicos sobre Dialética**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1997. p. 9 – 41.

OLIVEIRA, Naylor Ferreira de. **Ensino significativo de física por projetos: campanha de economia de energia elétrica**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

ORTIZ, Lise Mari Nitsche. **Formação de rede entre pessoas e organizações: um olhar sobre uma prática**. 2012. 19 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PEPE, Albano Marcos Bastos; HIDALGO, Daniela Boito Maurmann. Da disciplina à transdisciplinaridade pela transgressão Waratiana: uma releitura heideggeriana do ensino jurídico. **Sequência (Florianópolis)**, Florianópolis, n. 66, p. 283-303, July 2013. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217770552013000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217770552013000100012&lng=en&nrm=iso)>. Access on 19 Apr. 2021.

PESSOA, Fernando. **Novas Poesias Inéditas**. Seleção, organização e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno. Lisboa: Ática, 1998.

PIFFERO, Elaine de Lourdes Fontana. **Uma unidade de ensino potencialmente significativa para ensinar fontes de energia**. 107 p. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017.

PINEAU, Gaston; MARIE-MICHELLE. **Produire as vie**: autoformation et autobiographie. Québec: Edilig, 1983.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a eco e a heteroformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1987. p. 75-78.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na Formação**. Rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

PINEAU, Gaston. **Emergência de um paradigma antropoformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar**. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 102-110, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/06.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As Histórias de Vida**. Trad. De Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PINTO, M. DAS G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 1, p. 111-117, 12 ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9486> Acessado 19 abril. 2021.

PLATÃO. O Banquete (O amor, o belo). Domínio Público. Disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=2279](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2279) Acessado 15 mai 2019.

PORTO, Bernadete de Souza. **Bola de meia, bola de gude**: a criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor-alfabetizador. Fortaleza: UFC, 2001. 249 f. Tese de (Doutorado em Educação Brasileira) –

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

PRADE, Maria Berenice Koetz. **As práxis, os saberes e a pessoa do docente refletido no saber fazer pedagógico**, 2007. Dissertação (Mestrado em Teologia), 2007. 125 f. Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2007.

PRADO, Adélia. **O coração disparado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

PRETTO, Nelson; AVANZO, Helena. Arquitetura educacional na cibercultura digital. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de educação e tecnologia e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

PRETTO, N. De L; CORDEIRO, S. N. ; OLIVEIRA, W. S. **Produção cultural e compartilhamento de saberes em rede: entraves e possibilidades para a cultura e a educação**. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 29, n. 3, p. 17-40, set. 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982013000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982013000300002&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 19 abr. 2021.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RAIMUNDO, Jerry Adriano. A práxis como fenômeno formador do/a docente. Dissertação (Mestrado em Educação), 2017. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, 2017.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. – Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, Raquel. **Introdução à análise de redes sociais online**. Salvador: EDUFBA, 2017.

RUIZ, Maria José Ferreira. **A ação comunicativa na práxis pedagógica : um estudo a partir de Habermas**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

RODRIGUES; Cicera, Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém; GRANJEIRO, Manuela Fonseca. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46 n.162, p. 966-982 out./dez. 2016.

RODRIGUES, Marli de. Fátima. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática**: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais. 2005, 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

RODRIGUES, Sheyla Costa. **Rede de conversação virtual** : engendramento coletivo-singular na formação de professores. 2007. Tese (Doutorado Em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2007.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. Em: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, 2014. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/les/article/view/11815>. Acesso em 22.mar.2021.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 5ed, São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Edméa. **Articulação de saberes na EAD online**: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Marco Silva. (Org.). Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 1ed.SP: Loyola, 2003, v. 1, p. 1-512.

SANTOS, Edméa. **Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

SCHWANDT, Thomas A. **Posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social**. In: DENZIN, Norman ; LINCOLN, Yvonna .(orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens**, Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Marco. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: ALVES, Lynn; NOVA Cristiane (orgs). **Educação a Distância uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

SILVA, Patrícia Santos da. **O ensino de língua inglesa em HQ**: possibilidade de um ensino significativo com a ferramenta digital TOONDOO. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOBRAL, Adail. Ético e Estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: Conceitos-chave**, 5ª.ed, São Paulo: Contexto, 2017, p. 103-121.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em**

**(Dis)curso**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 307-322, jul. 2018. ISSN 1982-4017. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/6515](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6515)> Acesso em: 22 mar. 2021.

SOUZA, Moacir Langoni de. **Histórias de constituição e ambientalização de professores de química em rodas de formação em rede**: colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas. Rio Grande/RS, Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande, FURG, 2010.

SOUZA, Vinícios Rocha de. **Racionalidade e trabalho pedagógico nos estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFC**: o que acontece na prática?. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 9, n. 1, jan./jun. 2006.

THERRIEN, Jacques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.

THERRIEN, Jacques. **Docência Profissional**: A Prática de Uma Racionalidade Pedagógica em Tempos de Emancipação de Sujeitos. In: Cristina d'Ávila; Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). Didática e docência na educação superior - implicações para a formação de professores. 1 ed. Campinas: Papirus, 2012, v. 1, p. 109-132.

THERRIEN, Jacques. **Intersubjetividade e Aprendizagem**: A Apreensão de Saberes, Sentidos E Significados Subjacente À Racionalidade Pedagógica. Estudo parcialmente apresentado no painel: Labirintos da mediação didática: saberes e profissionalidade docente. XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010a.

THERRIEN, Jacques. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Álbio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena. (Org.). **Didática e a prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. 1ed.Fortaleza: EdUECE, 2014, v. 4, p. 115-126.

THERRIEN, Jacques. **Aprendizagem Multirreferencial**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marnena@gmail.com> em 14 mar. 2018.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 5 dez. 2014.

TORRE, Saturnino de La.; Moraes, Maria Cândida. **SentirPensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

TORRES, Antônia Lis de Maria Martins. **Sobre tecnologias, educação, formação e etnografia: a experiência do Laboratório de Pesquisa Múltiplos da Faculdade de Educação (UFC)**. 2014. 207f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo. **Introdução À Pesquisa em Ciências Sociais - A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UEBE MANSUR, André Fernando. **Percursos Metodológicos à Complexidade em Ambientes de Aprendizagem em Rede: Uma proposta pela Rede de Saberes Coletivos(ReSa) em curso de Administração**, 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós- Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR- RS, 2011.

VEIGA, Ilma et al (org). **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005.

VIEIRA, Hamilton; THERRIEN, Jacques. **Docência universitária e práxis pedagógica no PIBID: um olhar a partir de Paulo Freire**. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2015/10/Paulo-Freire-e-a-pr%C3%A1xis-pedag%C3%B3gica-de-Coordenadores-de-PIBID.pdf> Acessado 26.jun.2016

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

WEINSTEIN, Carol Simon. **Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes**. Trad. Luís Fernando Marques Dorvillé. 4 ed. Porto Alegre: AMGH,2015.

XAVIER, Raimundo Claudio; OLIVEIRA, Lidia. Ciberdesign: (in)formação visual ou a emergência de um novo contexto de aprendizagem e relacionamento. **Revista Intermédias**, v. 1, p. 01-22, 2006.

ZABALA, Antoni. et al. **Didática geral**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A - TRATAMENTO ANALÍTICO TESES E DISSERTAÇÃO – BDTD

### Planificação dos dados nos bancos de dados

N°	Autores	Instituição/pr ograma	Tipo	Ano	Título	Temática Central de Análise
1	MARIA BERENICE KOETZ PRADE	Faculdades EST  Teologia	Dissertação	2007	As práxis, os saberes e a pessoa do docente refletido no saber-fazer pedagógico	Saberes plurais; práxis docente ; saber-fazer pedagógico; práticas educativas contextualizadas, lúdicas e interdisciplinares.
2	ANDRÉ FERNANDO UÉBE MANSUR	UFRGS  Informática em Educação	Tese	2011	Percursos metodológicos à complexidade em ambientes de aprendizagem em rede : uma proposta pela rede de saberes coletivos (Resa) em curso de administração porto alegre	Pensamento complexo e redes sociais para propor percursos metodológicos para complexidade em ambientes em rede para aprendizagem. rede de saberes coletivos (Resa) aprendizagem colaborativa
3	ADRIANO ARMANDO AMARANTE	UFRGS  Educação	Tese	2015	Religações de saberes em tempos de rede : tecnociência, filosofia e educação	Dissociação entre a cultura tecnocientífica e a cultura das humanidades; religação de saberes, considerando a transversalidade, as hibridações, as tramas multidimensionais e os movimentos transfronteiriços.
4	MARGUIT CARMEM GOLDMEYER	Faculdades EST  Teologia	Tese	2008	Teias de saberes nas redes de relações: educação nas escolas sinodais	redes de relações e de saberes fios do diálogo
5	RODRIGUES, MARLI DE FÁTIMA	Universidad e Federal do Paraná  Educação	Tese	2005	Da racionalidade técnica a "nova" epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais	Formação de professores e pedagogos; formação do professor como prático-reflexivo e formação de competências profissionais, expressas na "nova epistemologia da prática".
6-	CELSO JOSÉ MARTINAZZO	UFRGS  Educação	Tese	2004	A racionalidade da pedagogia e perspectiva de construção de uma pedagogia do entendimento intersubjetivo com	Pressupostos da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas; racionalidade da pedagogia; razão argumentativa, interativa, dialógico- intersubjetiva

					base na razão comunicativa	
7-	CAMPANI, ADRIANA	UFC Educação	Tese	2007	A racionalidade pedagógica no processo de corporificação do currículo que forma o professor na universidade.	Elementos constitutivos da racionalidade pedagógica formas de subjetivação docente
8-	MEBIUS, SONIA MARIA CASTRICINI BISCACIO	Universidad e Estadual de Campinas Educação	Tese	2005	Educação a distância via web : a construção da práxis pedagógica através da teoria, do fazer dos pioneiros e da própria prática	aprendizagem significativa práxis pedagógica EAD
9-	ANDRADE, TELGA PERSIVO PONTES DE	UFC Educação	Tese	2006	O professor universitário, sem formação pedagógica, e a origem e construção de sua práxis docente: que racionalidade? que caminhos?	Docentes dialógica polifonia sócio epistemologia prática de ensino práxis do ofício docente
10	SANTOS, FRANCISCO KENNEDY SILVA DOS	UFC Educação	Tese	2011	O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior	Saberes docentes trabalho docente racionalidade pedagógica
11	SOUSA, WALÊSKA DAYSE DIAS DE	Universidad e Federal de Uberlândia  Educação	Tese	2016	Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores	Prática de ensino - formação de professores formação continuada de formadores de professores teoria histórico-cultural práxis pedagógica intervenção didático-formativa didática desenvolvimental
12	MARIA JOSÉ FERREIRA RUIZ	Universidad e Estadual de Londrina Educação	Dissertação	2006	A ação comunicativa na práxis pedagógica : um estudo a partir de Habermas	Teoria da ação comunicativa práxis docente racionalidade moderna racionalidade instrumental
13	Raimundo, Jerry Adriano	Universidad e Federal do Paraná Educação	Dissertação	2017	A práxis como fenômeno formador do/da docente	Práxis como fenômeno recursivo do trabalho docente, capaz de transformá-lo/a e formá-lo/a
14	LUIZ, ERCÍLIA MARIA DE MOURA GARCIA	Universidad e Federal de Santa Maria	Dissertação		Entre mito e racionalidade docente: uma compreensão da relação pedagógica	Mito racionalidade docente razão comunicativa

		Educação			na figura de eco e narciso	
15	SILVANA GALVANI CLAUDINO-KAMAZAKI	Universidade Federal do Paraná Educação	Dissertação	2013	Práxis na formação docente	Formação de professores; relação teoria e prática; práxis "recurso da teoria"
16	SOUZA, VINÍCIOS ROCHA DE	UFC Educação	Dissertação	2008	Racionalidade e trabalho pedagógico nos estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFC: o que acontece na prática?	Intencionalidades estruturadas em um saber de experiência racionalidades
17	CHAIGAR, VÂNIA ALVES MARTINS	Universidade e do Vale do Rio do Sinos Educação	Tese	2008	Com quantos nós se faz um rede? um estudo sobre formação de professores/as no chão de escolas públicas pelotenses	Repensar a docência em exercício prática educativa relatos de experiências
18	OSVALDO CANATO JUNIOR	Universidade de São Paulo Ensino de Ciências	Tese	2014	Física quântica e formação docente: confluência de várias redes	Complexidade e aprendizagem formação de professores redes complexas
19	SOUZA, MOACIR LANGONI DE	Universidade Federal do Rio Grande Educação Ambiental	Tese	2010	Histórias de constituição e ambientalização de professores de química em rodas de formação em rede: colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas.	Rodas de formação em rede narrativas
20	SHEYLA COSTA RODRIGUES	UFRGS Informática na Educação	Tese	2007	Rede de conversação virtual engendramento coletivo singular na formação de professores	Rede de conversação transformação na convivência, enação e cultura docente em ação práticas docente cultura docente
21	INOMATA, DANIELLY OLIVEIRA	UFSC Ciência da Informação	Tese	2017	Redes colaborativas em ambientes de inovação	Fluxos de informação. redes colaborativas. ambientes de inovação. colaboração.
22	BARROS, LÚCIO OLIVEIRA DE	Universidade Estadual Paulista	Dissertação	2017	A rede nacional de formação continuada de professores: contexto, agentes e desenho institucional	Rede nacional de formação continuada de professores entre os anos de 2004 e 2006.
23	CARVALHO, INGRID ALINE DE	UFSC Educação Científica e Tecnológica	Dissertação	2007	A rede sociotécnica na formação de professores de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias/física	Formação de professor rede sociotécnica

24	OLIVEIRA, JACKSON COSTA	PUC- SP  Tecnologia da inteligência e design digital	Dissertação	2012	Autoria no design de interfaces de redes colaborativas	Autoria design de interface digital colaboração
25	ORTIZ, LISE MARI NITSCHÉ	PUCRS Psicologia	dissertação	2012	Formação de rede entre pessoas e organizações : um olhar sobre uma prática	Redes sociais complexidade ongs
26	ALVES, MARI CELMA MATOS MARTINS	UFSC Educação	Dissertação		Rede kipus e formação docente na américa latina e caribe – do protagonismo à subordinação	Rede docente da américa latina e o caribe protagonismo docente
27	MORAIS, ROSILDA DOS SANTOS	Universidad e Federal de São Carlos Educação	Dissertação	2008	A aprendizagem de polinômios através da resolução de problemas por meio de um ensino contextualizado	Ensino contextualizado aprendizagem resolução de problemas
28	LOPES, RICARDO RODRIGO SILVA	UFES  Ensino de Física	Dissertação	2014	Conceitos de eletricidade e suas aplicações tecnológicas: uma unidade de ensino potencialmente significativa	Unidade de ensino potencialmente significativa
29	ANDRÉA MAGALHÃES BINOTTI	UFSCAR Ciências Exatas	Dissertação	2016	Ensino contextualizado de área e volume de cilindro	Sequência didática contextualizada engenharia didática
31	OLIVEIRA, NAYLOR FERREIRA	UFSCAR  Ciências Exatas e da Terra	Dissertação	2011	Ensino significativo de física por projetos: campanha de economia de energia elétrica	Física - estudo e ensino ensino significativo ensino por projetos
32	MUGNAINI, MAYRA OTHERO NUNES JARDIM	UFP Educação	Dissertação	2016	Intencionalidade docente: as significações contidas no ensinoaprendizagem de filosofia no ensino médio	Significações contidas na intencionalidade docente
33	SILVA, PATRÍCI A SANTOS DA	UFP  Linguística	Dissertação	2015	O ensino de língua inglesa em hq: possibilidade de um ensino significativo com a ferramenta digital toondoo	Ensino significativo ferramenta digital

34	PIFFERO, ELIANE DE LOURDES FONTANA	Universidade Federal do Pampa  Ensino de Ciências	Dissertação	2017	Uma unidade de ensino potencialmente significativa para ensinar fontes de energia	Unidade de ensino potencialmente significativa proposta didática
35	FREIRE, LUDMILA DE ALMEIDA	UFC  Educação	Tese	2015	A universidade e a questão do conhecimento – o currículo acadêmico na perspectiva da inter/transdisciplinari dade e da ecologia de saberes	Educação – interdisciplinaridade prática de ensino –
36	BARBOSA, SILVIA	Universidade e Metodista de São Paulo  Educação	Dissertação	2006	Etnometodologia e multirreferencialidade e: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental sob duas perspectivas de análise	Etnometodologia multirreferencialidade formação de professor
37	BITTENCOUR T, JANE	UFSC Educação	Dissertação	1997	Conhecimento complexidade e transdisciplinaridade	Epistemologia complexa pedagogia transdisciplinar
38	Azevedo, Maria Antonia Ramos de	USP	Tese	2009	Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutorais Emancipatórias	Saberes dialógicos e afetivos educação emancipatória Pesquisa teórica e de campo
39	Maria Luiza Grossi Araújo	UFMG	Tese	2007	Ciência, fenomenologia e hermenêutica: diálogos da geografia para os saberes emancipatórios	fenomenologia e hermenêutica saber dialógico polifônico saber emancipatório

Fonte: Material produzido para analítica do E.Q, 2019.

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa “SABER DIALÓGICO E RACIONALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA REDE DE FORMAÇÃO DOCENTE: Implicações no ensino e na aprendizagem multirreferencial.” que objetiva “compreender como os Saber Dialógico e as racionalidades da prática pedagógica se interrelacionam em contexto de rede de formação docente enquanto possibilidade para o ensino e aprendizagem multirreferencial.”.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa”.

Fortaleza, 27 de Setembro de 2018.

Pesquisadora: Marlene de Alencar Dutra  
e-mail: [marnena@gmail.com](mailto:marnena@gmail.com) Fone: (85) 99985-4810

Participante: \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

## APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO IMAGEM E VOZ

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, autorizo expressamente a utilização de imagem e voz, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrentes da minha participação na Tese de Doutorado, do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará - UECE, a seguir discriminado:

Ação: **TESE DE DOUTORADO**

Título da Tese: **SABER DIALÓGICO E RACIONALIDADE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA EM UMA REDE DE FORMAÇÃO DOCENTE: Implicações no processo ensino-aprendizagem multirreferencial.**

Pesquisador(a): Marlene de Alencar Dutra

Orientador(a): Prof. Dr. Jacques Therrien

Objetivo Geral: Compreender como o saber dialógico e a racionalidade da práxis pedagógica se interrelacionam em contexto de rede de formação docente enquanto possibilidade para o ensino-aprendizagem multirreferencial.

As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final da referida ação, na apresentação áudio-visual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

A pesquisadora fica autorizada a executar a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

Fortaleza, Ceará, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Nome: \_\_\_\_\_

RG.: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Telefone: (    ) \_\_\_\_\_ Celular: (    ) \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – CARTA CONVITE

Fortaleza-CE, 17 de Julho de 2019.

Querido Ponto Zigue-Zague,

Estamos imensamente felizes com a sua disponibilidade e interesse em viver conosco uma aventura pensante e imergir em um processo de autoformação docente. Será um grande desafio para todos e todas que estarão envolvidos e entrelaçados para a constituição de uma rede autoformativa. Ninguém estará só, juntas os nós serão mais fáceis de amarrar ou desatatar, estaremos interligados ... conectados.

Pessoa (1989) nos inspira para viver este movimento de resgatar a sua trajetória profissional, através do entrelaçamento entre vida, formação e experiências de ser e estar professores, quando diz: “a criança que fui chora na estrada. Deixei-a ali quando vir ser quem sou... Quero buscar quem fui onde estou.”

Ressignificando o vivido teremos a possibilidade de transformar em ação nossas práticas educativas, por meio da reflexão e da indagação do vir a ser.

Neste curso, as problemáticas educativas não estão definidas *a priori*. Iremos fazer isso juntas, porque uma pauta formativa precisa nascer dos desejos, inquietações, dilemas e conflitos cotidianos que atingem diretamente a você, desejava em fazer um aprofundamento e estudo que favoreça a sua práxis.

Esta carta é para agradecer e falar da nossa alegria em tê-la como companheira de diálogo, debates e tessitura de uma rede colaborativa de estudo e investigação. Contudo, é também para reafirmar nosso compromisso de juntas buscarmos possibilidades de aprendizagens diante das problematizações do nosso cotidiano de professores.

Ponto Zigue-Zague, você conhece o conto “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti? Caso não conheça, dê uma olhadinha no livro com mesmo nome ou na web. Isto porque foi neste conto que muito nos inspiramos para construir os quatro momentos norteadores para nossos encontros:

- ✚ Enredando Vida e Formação
- ✚ Entrelaçando Sentidos da Autoformação
- ✚ Tecendo Dialogos Autoformativos
- ✚ Arrematando as vivências Autoformativas

Não iremos detalhar, nestas “maus traçadas linhas”, este esboço condutor dos nossos bordados, costuras, tricô, tapeçarias ... isto porque em breve você receberá um e-mail com muitas outras informações sobre o percurso a ser vivido.

Vamos aqui nos despedindo e ansiosos para nossos próximos contatos. E, como para a Moça Tecelã que “tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer”, vamos juntas, em resistência, implicação e historicidade, constituir nossos processos singulares e coletivos de autoformação em Rede.

Com Carinho,

Jacques Therrien

Edith Ferreira

Marlene Dutra

## ANEXO A – PROGRAMA DISCIPLINA BRICOLAGEM CIENTÍFICA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - PPGE**  
 Centro de Educação - CED  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
 Cursos de Mestrado e de Doutorado em Educação



### **DISCIPLINA: ESTUDOS ORIENTADOS – BRICOLAGEM CIENTÍFICA E MULTIRREFERENCIALIDADE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS**

Professor: Dr. Jacques Therrien

carga horária: 30 horas    créditos: 02    sem. 2018.1

#### **EMENTA**

Discussão da bricolagem científica e da multireferencialidade nas ciências sociais, visando aprofundar a compreensão de conceitos que contribuam para a fundamentação de uma pesquisa qualitativa crítica.

#### **OBJETIVOS**

Pesquisar e discutir os conceitos da bricolagem científica, da pesquisa crítica e da multireferencialidade relacionando-os aos objetos de pesquisa dos orientandos para uma fundamentação qualificada e rigorosa no delineamento do projeto de pesquisa para qualificação.

#### **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

- Apresentação da disciplina e sua metodologia;
- Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Crítica;
- Bricolagem Científica;
- Multireferencialidade nas Ciências e na Educação;
- Etnopesquisa crítica;
- Pesquisa Formação.

#### **METODOLOGIA**

Por tratar-se de um curso de estudos dirigidos em torno de temáticas de interesse dos participantes em função do desenvolvimento dos seus projetos de tese/dissertação, cada encontro terá por foco uma temática prevista decorrente de planejamento prévio com mestrandos e doutorandos, orientandos do Professor responsável pela disciplina. Para cada temática de estudo será fornecida uma bibliografia com referências de autores pertinentes. Os encontros prosseguirão através de debate coletivo a partir dos textos propostos. Aos participantes da disciplina caberá a elaboração de breve sistematização de questões de interesse suscitadas pela reflexão sobre os textos de referência para leitura prévia. Os encontros seguirão o cronograma constante neste Programa de Disciplina.

## **AValiação**

A avaliação da disciplina levará em conta: 1 – a participação nas apresentações e discussões das temáticas em foco; 2 – Sínteses individuais das leituras/estudos programadas para cada encontro previsto no cronograma; 3 – Ampliação e definição da metodologia de pesquisa no projeto de tese e dissertação.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.) **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFScar, 1998.

BORBA, SC. **Multirreferencialidade na formação do "professor pesquisador" da conformidade à complexidade**. Maceió(AL): Gráfica PSE; 1997.

BURNAHAM, T. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar**. Em aberto, n. 58, 1994.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa : teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 15-42.

KINCHELOE, Joe L.; McLAREN, Peter. **Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAPASSADE, G. **Da multirreferencialidade como "bricolagem"**. In: Barbosa, J. G. (coord.) Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: EdUFScar, 1998b.

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

NOBREGA-TERRIEN, Silvia M. e TERRIEN, Jacques. **Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas**. Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas. v. 15, nº 30, p.5-16, jul/dez. 2004.

NOBREGA-TERRIEN, Silvia. Maria.; TERRIEN, Jacques. **O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos**. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, Joao Batista Carvalho; NOBREGA-TERRIEN, Silvia Maria (Org.). Pesquisa científica para iniciantes: caminhos do labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010, v. 1, 37-50.

## ANEXO B – PROGRAMA DISCIPLINA ESCRITA ACADEMICA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – PPGE**

Centro de Educação - CED

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Cursos de Mestrado e de Doutorado em Educação



### PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Estudos Orientados 3:** Escrita Acadêmica e Hermenêutica Crítica

**Carga Horária:** 30h/a

**Créditos:** 03

**Semestre:** 2018.2

**Turma:**

limitada

**Professores responsáveis:** Dr. Jacques Therrien.

### 2 Ementa

Debates sobre a escrita reflexiva na academia enquanto dispositivo pedagógico de formação para o ensino e a pesquisa em contexto de bricolagem científica metodológica que se propõe a uma hermenêutica crítica.

### 3 Objetivos

- Analisar a escrita reflexiva como dispositivo pedagógico de ensino e de pesquisa e suas contribuições para a formação docente, ancorando-se na epistemologia da *práxis*;
- Potencializar a escrita reflexiva na prática do pesquisador das ciências da educação e antropológicas para a materialização do pensamento autônomo, original e criativo na constituição de autorias;
- Produção de escritas reflexivas tomando como *lócus* as experiências e vivências na Pós-graduação.

### 4 Conteúdo Programático

- Linguagem Escrita e Reflexividade;
- Os dispositivos de Escrita Reflexiva na Pós-graduação;
- Dispositivo de pesquisa na bricolagem científica metodológica;
- Análises e Interpretação – Hermenêutica Crítica;
- Escrita reflexiva autônoma;
- Escrita reflexiva colaborativa

### 5 Metodologia

O referencial teórico-metodológico apresentado neste programa e ampliado junto aos discentes será abordado e discutido em blocos por ocasião de encontros previamente agendados. O foco central do trabalho será a escrita

reflexiva individual e em alguns momentos colaborativas para a ampliação da *práxis* pedagógica e constituição de coautorias.

Na aventura pensante de pesquisadores *bricoleur* serão produzidos artigos científicos acerca da Escrita Reflexiva tomando como referência a sequência didática proposta a seguir, sem desconsiderar os movimentos dinâmicos e interativos que se apresentam no processo de criação.

Planejamento	Metacognição	Compartilhamento	Auto-organização
Artigo-Escrita Reflexiva	Entrelaçamentos reflexivos e maturação	Encontros, escritas, revisões, solidariedade, confiança e amorosidade.	Transformação na práxis, Autoformação.

## 6 Avaliação

A avaliação da disciplina levará em conta: 1 – a participação nos encontros previamente agendados e discussões das temáticas em foco; 2 – A Escrita Reflexiva da vivência e experiência na Pós-graduação; 3 – Sistematização e aprofundamento teórico metodológico da escrita reflexiva tendo o artigo como dispositivo pedagógico.

## Referências

ADORNO, Theodor. O ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor. **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p. 15-45.

\_\_\_\_\_. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995 [Trad. De Wolfgang Leo Maar].

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jan. 2005. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Ou/view/12576>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

ANDRADE, L. T. & REIS, C. B. Faça o que eu digo e faça o que eu faço: a escrita como via dialógica formadora. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 1, p. 1-16, 2007.

- ALMEIDA, Benedita de. **A escrita na formação de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria.** [Tese de Doutorado]. São Paulo: s.n., 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Trad. Paulo Bezerra. 1ª.ed. Rio de Janeiro, 2016.
- BARBOSA, Joaquim (org). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: UFSCAR, 1998.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa:** uma leitura de Habermas. Ijuí: Unijui, 2001.
- GALEFFI, Dante. O Rigor nas Pesquisas Qualitativas: Uma Abordagem Fenomenológica em Chave Transdisciplinar. In: MACEDO, R.S. (org.). **Um Rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** Educação e Ciências Sociais. Salvador: EDUFBA, 2009.
- FERREIRA, Edith Maria Batista. **Formação de professores:** movimentos de criação? São Luís: EDUFMA, 2016.
- HABERMANS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo:** Racionalidade da ação e racionalidade social. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2012. Vol. I.
- KINCHELOE, J.L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação – conceituando a bricolagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LAPASSADE G. A multirreferencialidade como bricolagem. In: Barbosa JG (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar; 1998. p.126-148.
- LARROSA, Jorge Bondia. A operação ensaio: sobre o ensaiar e os ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, jan./jun. 2004. p. 27-43. (Dossiê Michel Foucault).
- LARROSA, Jorge Bondia. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes. 1994, p. 35-84.
- LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. p 20-28.
- MACHADO, Irene A. **Texto como enunciação.** A abordagem de Mikhail Bakhtin. *Língua e Literatura*, n. 22, 1996, p. 89-105.
- MACHADO, Irene A. Controvérsias Sobre a Cientificidade da linguagem. *Líbero*. São Paulo, n. 22, 2008, p. 73-74.
- SACRISTÁN, Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática, In: SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 17-69.
- SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A.I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre, 2000, p. 13-26.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TERRIEN, J. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. Anais do XVII ENDIPE. Fortaleza: UECE. 2014.

VOLOCHINOV, Valentin [Círculo de Bakhtin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

## ANEXO C – MATERIAL DE DIVULGAÇÃO



## Curso de Extensão

### Linkando Narrativas e Reflexividade sobre a Docência em Processo de Autoformação



#### Objetivos:

Resgatar a trajetória profissional através do entrelaçamento da Vida e Formação do professor.

Vivenciar uma experiência autoformativa.

Problematizar situações do cotidiano docente.

#### Público Alvo:

Professores desejosos em experienciarem e imergirem em um processo de autoformação docente.

#### Pré requisitos:

Ser professor com experiência mínima de um ano de prática docente online ou presencial.

Assumir a responsabilidade de imersão em um processo de autoformação docente.

Disponibilidade de acesso a internet com banda larga de no mínimo 2MB.

Participar dos encontros síncronos ativando câmeras de vídeo e microfone.

Interagir diariamente nas interfaces do ambiente Moodle.

**Certificação 120 Horas**

#### Período de Oferta:

**09 de Agosto a 12 de Outubro**

**Local de Realização: Ambiente Virtual Moodle e Redes Sociais**

**VAGAS LIMITADAS**

#### Período de Inscrição:

**10 de Julho a 22 de Julho**

**Faça sua Inscrição pelo Formulário Online**

[https://docs.google.com/forms/d/1M-\\_11yhOrUzXZSx60Mkay-p45THiZSV-u8sn151gHbs/edit](https://docs.google.com/forms/d/1M-_11yhOrUzXZSx60Mkay-p45THiZSV-u8sn151gHbs/edit)

**Professores Mediadores:**  
**Jacques Therrien - UECE**  
**Marlene Dutra - IFCE**  
**Edith Ferreira - UFMA**



## Linkando Narrativas e Reflexividade sobre a Docência em Processo de Autoformação

**“Regresso para mim  
e de mim falo  
e desdigo de mim  
em reencontro  
os pontos  
um por um”  
(HORTA, 1974)**

**“As experiências  
que temos sobre  
as coisas  
misturam-se  
com imagens,  
ligam-se por  
inúmeros fios  
ao inescitável  
das vivências...”  
(LÉVI, 1996)**

### Curso de Extensão

**Período de Inscrição:**  
10 de Julho a 22 de Julho  
**Período de Oferta:**  
09 de Agosto a 12 de Outubro  
**Certificação 120 Horas**  
**Local de Realização:** Ambiente  
Virtual Moodle e Redes Sociais

**Professores Mediadores:**  
Jacques Therrien - UECE  
Marlene Dutra - IFCE  
Edith Ferreira - UFMA

**Faça sua  
Inscrição  
Formulário  
Online**



Fonte: Cartaz II divulgação redes sociais, 2019

## ANEXO D – CARTA REFLEXIVA

Fortaleza, 19 de Outubro de 2019.

Carta endereçada ao **Universo** em homenagem e agradecimento a todas as possibilidades vindas a mim para a construção do que fui, sou e ainda serei em todas as existências que percorrerei.

**Prezado Universo**, dedico a você toda a minha vida e de ti trago esse encantamento pela vida e conseqüentemente por tudo que me destes como prova de teu amor por mim e por confiar tantos saberes e possibilidades de empregá-los em testemunho e retribuição na construção de um mundo melhor alicerçado no amor e na compaixão.

Por exemplo, me permitiu, como em tantas outras formações, participar de momentos de estudos para solidificar meus saberes e garantir meu compromisso com o compartilhamento de tudo que aprendi nesse curso com o outro, comigo mesma e com as Narrativas Linkadas.

Sei que sempre me ampara, segue e sabes da riqueza de valores ali inseridos na promoção de nossa evolução profissional, pessoal, humana. Principalmente por promover minha evolução para adquirir esse olhar profundo diante de todos os saberes ora discutidos e analisados por todos os participantes. Esses companheiros de trilhas, também sedimentaram seus sentimentos e processos formativos enriquecendo minhas experiências.

Iniciamos essa trilha enredando a vida e nossos processos de Formação, através das memórias de Vida e a trajetória de Formação através de atividades como: Galeria de vídeos - Fórum discussão - Diário – *WhatsApp*. Momento ímpar de conhecimento e descoberta de quem somos e como chegamos até aqui.

Daí fomos entrelaçando os sentidos da Autoformação. Discutimos sobre nosso desenvolvimento Profissional Docente, nossos processos de Autoformação, Heteroformação, Ecoformação e por fim a Autoregulação das Aprendizagens. Para realizar nossas práticas trabalhamos com - Fórum Discussão - Banco de Dados MEDIATECA - Diário - *WhatsApp* - *WebConferência* – Pauta Formativa.

Em seguida, partimos para tecer diálogos Autoformativos. Dessa vez embriçamos a teoria e a prática para definição dos desafios e dilemas do cotidiano da prática pedagógica I e II. Contamos com a inserção de novos elementos midiáticos como Fórum Discussão - Banco de Dados MEDIATECA - Diário – *WhatsApp* e outros. Momento rico na partilha, colaboração, construção colaborativo do conhecimento e chamada da responsabilidade para a construção de um novo ser diante do que aprendemos e o que ainda queríamos aprender. (definir com o grupo as problemáticas).

Para finalização dessa experiência universal que percorreu todo nosso ser, passamos a arrematar a Vivência Autoformativa. Para definição do que aprendemos e podemos daqui em diante ter como prática pedagógica, nesse momento foi colocado em análise mediante uma avaliação coletiva, Autoavaliação e sistematização das aprendizagens vividas no Diário e Carta Reflexiva.

Diante de tudo, **Universo** amado e poderoso, venho nesse momento te honrar e agradecer a oportunidade de ter me dado a chance em percorrer essas narrativas linkadas, para bem dizer da importância de estudar, fazendo o entrelaçamento entre a teoria e a prática, sempre mais. E, ter encontrado nas demais pessoas participantes a esperança de se fazer algo melhor por mim e por todos que certamente também podem melhorar. **“Se eu mudo o outro muda.”**

Ensinaste-me através da paciência diária, a escuta fina no sentido de respeitar e ver no outro sempre algo em que possamos nos esperar, em tornar essa jornada mais leve e cheia de significados.

E assim te honro por colocar pessoas tão inspiradas (Ponto Alinhavo, Ponto Zigue-Zague, Ponto Rede Verde, Ponto Rede, Ponto Três Marias, Ponto Peixinho, Ponto Cruz, Ponto Pé de Galinha, Ponto Rococó, Ponto Corrente, Ponto areia, Ponto Elo, Ponto Cheio, Ponto Margarida) para unirem-se a mim e proteger nossa história e nossa vida.

Obrigada por permitir que tudo venha a mim com facilidade, alegria e glória.

E nesse momento te pergunto: O que é mais possível? O que mais é possível que ainda eu não considere? (Ponto Reto, Carta Reflexiva,2019).

Muito obrigada pelas narrativas linkadas.

Sou muito grata!

Ponto Reto

## ANEXO E – RESUMO CLASSIFICAÇÃO DE CASO

Valor do atributo	Descrição de valor do atributo	Número de casos atribuídos
<b>Nome de classificação:</b>		
<b>Pessoa</b>		
<b>Nome do atributo:</b>	<b>Código</b>	
Não atribuído		16
<b>Nome do atributo:</b>		
<b>Curso de Formação</b>		
Ciências Naturais		1
Computação		1
Geografia		1
Jornalismo		1
Matemática		1
Pedagogia		10
Pedagogia e Ed. Física		1
<b>Nome do atributo:</b>		
<b>Experiência moodle</b>		
<b>Favorecerá perceber a relação com as interfaces e a mediação com o AVA</b>		
Não		2
Sim		14
<b>Nome do atributo:</b>		
<b>Gênero</b>		
Feminino		14
Masculino		2

Valor do atributo	Descrição de valor do atributo	Número de casos atribuídos
Bahia – Salvador		1
Belo Horizonte- Minas Gerais		1
Ceará – Fortaleza		8
Ceará – Granja		1
Maranhão - São Luis		4
Piauí - Uruçui		1

**Nome do atributo:**                      **Nível de formação**

Doutorado	2
Especialização	8
Mestrado	6

**Nome do atributo:**                      **Tempo de magistério**

De 1 ano a 5 anos	2
De 10 anos a 20 anos	4
De 5 anos a 10 anos	4
Mais de 20 anos	6

## ANEXO F – RELATÓRIO RESUMO POR CÓDIGO

Tipo de fonte	Número de fontes	Número de referências de codificação	Número de palavras codificadas	Número de parágrafos codificados
<b>Nó</b>				
Nós\Ensino-Aprendizagem				
Multirreferencial\AlteridadeApelido:				
Classificação:				
Agregado:	Não			
Documento	4	88	11,318	228
Nós\Ensino-Aprendizagem				
Multirreferencial\AutonomizaçãoApelido:				
Classificação:				
Agregado:	Não			
Documento	4	125	16,371	335
Nós\Ensino-Aprendizagem				
Multirreferencial\Fator MediadorApelido:				
Classificação:				
Agregado:	Sim			
Documento	4	421	42,046	1,695
Nós\Ensino-Aprendizagem				
Multirreferencial\Mediação interativaApelido:				
Classificação:				
Agregado:	Não			
Documento	4	141	17,715	475
Relatórios\Relatório de resumo do código				

Tipo de fonte	Número de fontes	Número de referências de codificação	Número de palavras codificadas	Número de parágrafos codificados
---------------	------------------	--------------------------------------	--------------------------------	----------------------------------

Nós\\Racionalidade da Práxis Pedagógica\\Ação comunicativa

Apelido:

Classificação:

Agregado: Não

Documento	4	195	22,554	569
-----------	---	-----	--------	-----

Nós\\Racionalidade da Práxis Pedagógica\\Reflexividade da práxis pedagógica

Apelido:

Classificação:

Agregado: Não

Documento	4	181	21,607	479
-----------	---	-----	--------	-----

Nós\\Racionalidade da Práxis Pedagógica\\Validação da Práxis coletiva

Apelido:

Classificação:

Agregado: Não

Documento	2	17	2,279	97
-----------	---	----	-------	----

Nós\\Rede de Formação Docente\\Compartilhamento

Apelido:

Classificação:

Agregado: Sim

Documento	4	182	23,641	674
-----------	---	-----	--------	-----

Nós\\Rede de Formação Docente\\Conectividade

Apelido:

Classificação:

Agregado: Não

Documento	4	176	19,540	479
-----------	---	-----	--------	-----

Tipo de fonte	Número de fontes	Número de referências de codificação	Número de palavras codificadas	Número de parágrafos codificados
---------------	------------------	--------------------------------------	--------------------------------	----------------------------------

Nós\\Rede de Formação Docente\Horizontalidade Apelido:

Classificação:

Agregado: Não

Documento	4	183	20,230	527
-----------	---	-----	--------	-----

Nós\\Rede de Formação

Docente\Transitividade

Apelido:

Classificação:

Agregado: Não

Documento	1	3	34	4
-----------	---	---	----	---

Nós\\Saber  
Dialógico\Autonomia

Apelido:

Classificação:

Agregado: Não

Documento	4	15 2	18,599	425
-----------	---	---------	--------	-----

Nós\\Saber  
Dialógico\

Comunicação

Apelido:

Classificação:

Agregado: Não

Documento	4	55	4,157	116
-----------	---	----	-------	-----

Tipo de fonte	Número de fontes	Número de referências de codificação	Número de palavras codificadas	Número de parágrafos codificados
<p>Nós\\Saber Dialógico\\Dialógicidade Agregado: Não</p>	4	276	28,586	864
<p>Nós\\Saber Dialógico\\Reflexividade Apelido: Classificação: Agregado: Não</p>	4	222	25,538	584

