



## CIÊNCIAS HUMANAS

**Grupos de estudos e pesquisas: espaços de formação e profissionalização docente*****Study and research groups: spaces for teacher training and professionalization***Dionara Teresinha Aragon Aseff<sup>1</sup>; Sheyla Costa Rodrigues<sup>1</sup>**RESUMO**

Este estudo propõe uma reflexão acerca dos grupos de estudos e pesquisas que acolhem professores da educação básica, professores universitários e acadêmicos dos cursos de licenciatura de uma universidade pública federal do extremo sul do Brasil. O objetivo da pesquisa foi investigar como o linguajar e o emocionar que permeiam esses grupos proliferam potencialidades na formação de professores e os mantêm ativos, no conviver espontâneo. A pesquisa narrativa foi a escolha metodológica, por acolher a experiência contada pelos coordenadores dos grupos, e com isso deixar emergir explicações sobre o fenômeno. Dos narrados, capturamos duas temáticas que serão discutidas nesse artigo: “a legitimação do líder e do outro e as relações desse emocionar com o planejamento e as práticas realizadas pelo grupo” e “a experiência das práticas de leitura e escrita nos grupos de estudos e pesquisas através da linguagem”. As narrativas apontam que o que mantém a postura ativa dos grupos de estudos e pesquisas é a possibilidade do encontro com a experiência dos seus integrantes, pelo linguajar e emocionar que proliferam potencialidades na formação de professores e na transformação do sujeito.

**Palavras-chave:** *formação de professores, conviver espontâneo, narrativas*

**ABSTRACT**

*This study proposes a reflection on study and research groups which welcome basic education teachers, university professors and undergraduate students of education courses at a public federal university in the extreme south of Brazil. The aim of this research was to investigate how the language and emotions, that permeate these groups, proliferate potentialities in teacher training and keep the participants active in a context of living together spontaneously. Narrative research was the methodological choice for it receives the experiences told by the groups' coordinators and through this lets explanation about this phenomenon emerge. From the stories narrated we get two themes that will be discussed in this article: "the legitimacy of the leader and the others and the relations of this feeling of emotion with the planning and the practices carried out by the group" and the "experience of reading and writing practices in study groups and research through language". The narratives point out that the reason why study groups keep active is the possibility of getting to know its members' experiences through the language and emotions that proliferate potentialities in teacher training and in one's personal changes.*

**Keywords:** *teacher training; spontaneous living together; narrative*

<sup>1</sup> FURG – Universidade Federal do Rio Grande – Rio Grande/RS – Brasil.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados de uma pesquisa, realizada numa universidade federal situada no extremo sul do Brasil, a qual propõe uma reflexão acerca dos grupos de estudos e pesquisas que acolhem professores da educação básica, professores universitários e acadêmicos dos cursos de licenciatura.

Um Grupo de Pesquisa (GP) é definido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como um conjunto de indivíduos organizados em torno de um ou mais objetos de estudo. A liderança do grupo deve ser exercida por um pesquisador, com titulação preferencialmente de doutor. A constituição do grupo é dada pela existência de um ou mais docente(s) pesquisador(es), um ou mais estudante(s) de graduação, de pós-graduação ou técnico(s) de nível superior. O GP deverá evidenciar que há envolvimento permanente com atividades de pesquisa e que o trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisas (BAGÉ, 2013).

A partir dessa definição, circundamos o problema da pesquisa, que indagou como os grupos de estudos e pesquisas da referida Universidade, que realizam ações vinculadas à educação, integram os seus participantes e mobilizam-os para encontros espontâneos.

O foco da pesquisa esteve centrado em conhecer o linguajar e o emocionar que permeiam as propostas dos grupos de estudos e pesquisas, que acolhem, pelo conviver espontâneo, os professores universitários, professores da educação básica e acadêmicos em formação inicial, dessa universidade.

O termo linguajar é utilizado por Maturana (2009) para reconceitualizar a noção de linguagem. Nessa perspectiva, os substantivos linguagem e emoção são transformados em verbos, para conotar que aquilo que significam ocorre no fluir do conviver, que não são elementos isolados, pois ocorrem no fluir. Assim, a linguagem ocorre no fluir do linguajar, que não está na palavra, não está no objeto, está no fluir do viver em coordenações de coordenações. O mesmo processo ocorre com as emoções, que no fluir de um domínio de ações a outro se distinguem, pois especificam domínios de ações distintos, permeados pelo emocionar.

Diante de uma cultura de formação que propõe espaços de convivência pautados pela espontaneidade do encontro com o outro e momentos de estudo permeados pela cooperação e acolhimento, visualizamos as interações mobilizadas pelo emocionar do diálogo e do respeito. No estudo, propomos a construção de explicações de modo que proliferem subsídios para pensar, propor ou mesmo ampliar os espaços formativos na formação inicial e continuada de professores.

No artigo socializamos a discussão advinda da análise e das compreensões acerca de duas temáticas que emergiram das narrativas dos coordenadores dos grupos investigados: a legitimação do líder, do outro, e as relações desse emocionar com o planejamento das atividades nos grupos e a experiência das práticas de leitura e escrita através da linguagem, na perspectiva teórica de Maturana (2009, 2011), Varela, Thompson e Rosch (2003) e Larrosa (2011, 2014).

## 2. O CONTEXTO INVESTIGADO E OS COLABORADORES DO ESTUDO

Na universidade *lócus* da investigação foram encontrados 15 grupos de estudos e pesquisas inseridos na área da educação e cadastrados no CNPq. Dessa fonte de dados, oito grupos atenderam ao critério

de seleção proposto na pesquisa, que era investigar os grupos que desenvolvem ações de estudos e pesquisas vinculadas à educação e que seus integrantes fossem professores universitários, professores da educação básica e acadêmicos dos cursos de licenciatura.

Convidamos a fazer parte do estudo os oito coordenadores de grupos, mas apenas quatro aceitaram colaborar na pesquisa e agendamos pessoalmente um conversar. Cada coordenador narrou a experiência sobre a escolha por essa modalidade de formação, o movimento do grupo desde a sua constituição, os meios de divulgação, a organização, os planejamentos, a manutenção e a tomada de decisões para reformular as ações de continuidade do grupo. Nesse conversar, capturamos, por meio de gravação em áudio, o narrar do sentido que esse trabalho nos grupos proliferou, compreendido, nesta pesquisa, como o linguajar e o emocionar que os mantêm ativos no tempo presente.

Durante os encontros, assumimos o conversar proposto por Maturana (2009) no sentido de "dar voltas com", oriundo de suas raízes do latim. O conversar trouxe a possibilidade de, por meio do linguajar, darmos voltas com os coordenadores a fim de compreendermos o fenômeno, explicado cientificamente. Os coordenadores dos grupos de estudos e pesquisas foram escolhidos para narrar a experiência vivida nesses espaços de formação por entendermos que suas vozes são expressivas, visto que são eles os gestores e os mediadores dos projetos que orientam o trabalho envolvendo a formação de professores e acompanham os grupos há mais de um ano.

Os procedimentos éticos da pesquisa foram sustentados pela aprovação da pesquisa por meio do comitê de ética da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, sob o parecer de nº 62/2016, cadastrado pelo nº 59630516400005324 na Plataforma Brasil. Os colaboradores foram informados dos objetivos e procedimentos do estudo, sendo garantido a eles o anonimato em sua colaboração e a confidencialidade de suas respostas. Ademais, solicitou-se aos participantes que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **3. A NARRATIVA COMO ESCOLHA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DA PESQUISA**

Explicar o fenômeno a conhecer foi o que nos propusemos neste trabalho, a partir de elementos capturados pela experiência. De acordo com Maturana (2001, p. 55), as "explicações científicas são mecanismos gerativos, ou seja, são proposições de processos que dão origem aos fenômenos a serem explicados como resultado de seu operar". Nessa ação, não precisamos de um mundo de objetos para fazer as explicações, mas do domínio das experiências do observador. Os argumentos da pesquisa foram construídos a partir do viver, na própria experiência de construí-los, e não como um observador que se diz independente do processo de construção da explicação.

Nesse caminho metodológico, o uso de narrativas ganhou sentido e embasou a escrita das explicações. Esse método é reconhecido em três potencialidades: como processo de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica, e como processo de formação, e foram ilustradas com episódios relatados por professores. Ademais, o uso de narrativas para olhar os grupos de estudos e pesquisas deve-se aos elementos que poderão ser fundamentados pela experiência a partir das ideias de Clandinin e Connelly (2015) e Larrosa (1994, 2011, 2015).

Ao afirmar que a experiência assume um papel de reconstrução, Clandinin e Connelly (2015) tratam dos espaços tridimensionais que envolvem um trabalho de investigação narrativa. Essa reconstrução está relacionada à ação de confrontarmos-nos com o passado, o presente e o futuro. No caso, o

narrador conta histórias lembradas dele mesmo, sobre épocas passadas, assim como histórias atuais, e todas essas histórias fornecem roteiros possíveis para o futuro.

Larrosa (1994, p.48) afirma que “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”. Essas premissas deram suporte à análise, tendo as narrativas fontes que atribuem qualificação e integram investigação e formação no mesmo processo, tratado por Larrosa (1994, 2011) como processo de subjetivação.

Neste sentido, a pesquisa desprende-se da intenção precípua de fazer uma intervenção nos espaços de formação e abriu possibilidades para que pesquisador e colaboradores organizassem as suas ideias para o relato, quer escrito, quer oral, de modo a reconstruir a experiência pela reflexão.

No artigo trazemos para a discussão excertos de quatro narrativas que configuraram a fonte para conhecer as relações entre a teoria e a realidade que vêm constituindo os espaços de formação de professores na universidade pesquisada.

#### 4. AS SINGULARIDADES E A RECURSIVIDADE DAS NARRATIVAS

As escolhas que fizemos para analisar e construir as explicações serão mostradas a seguir através de fragmentos que pulsaram ao nosso olhar de observadores, com o objetivo de conhecer e construir as explicações, por entendermos que a ciência

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

Para compreender a complexidade das experiências narradas pelos coordenadores 1, 2, 3 e 4, recorremos ao conceito de experiência defendido por Larrosa (2011), que a define não como algo fora de nós ou

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

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

No instante em que passamos a fazer a leitura das narrativas dos coordenadores, encontramos a oportunidade de conhecer a experiência, seja na formação ou na transformação do sujeito da

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

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

Por isso, tudo aquilo que surpreende e ao mesmo tempo transforma está no campo da singularidade e da subjetividade. Desse modo, ao tratarmos da experiência por essa perspectiva teórica, suspendemos, diante desses corolários, toda e qualquer vontade de identificação, comparação e representação.

A seguir apresentamos e discutimos extratos das narrativas dos coordenadores que evidenciam, no sentido da experiência, elementos relacionados à formação de professores que emergiram recursivamente e também demarcaram a singularidade presente nas ações que constituíram cada grupo.

#### **4.1 A legitimação do líder, do outro e as relações desse emocionar com o planejamento das atividades no grupo**

Compreender como acontece a legitimação (Maturana, 2009, 2011) da liderança desses grupos, a legitimação do outro e as relações dessas com o planejamento foi o objetivo que orientou essa etapa da análise e discussão das narrativas.

Na pesquisa reconhecemos o entrelaçamento desse emocionar com as atividades inseridas nos planejamentos dos encontros. Entender o processo de gestão de cada grupo possibilitou conhecer o linguajar e o emocionar presentes nesses espaços de formação, que mobilizam os seus integrantes a estarem espontaneamente na convivência para conversar, aprender e produzir.

Querendo ou não, a forma como o líder, bom, as outras funções que ele tem e o tempo de dedicação que ele vai ter ao grupo, isso vai influenciar também nesse desenho, né. O que a gente vai fazer no grupo, então, fomos conversando sobre como a gente ia organizar, e, na verdade, eu tinha um edital do PROEXT – MEC, que eu tinha que dar conta (...) tinha também recursos, eu pensei, vamos ver o que a gente pode fazer para articular com o GELC, então, aí, a gente começou a fazer ações articuladas, com leituras direcionadas para o entendimento da escola nesses tempos. Eu acredito que tem uma rotatividade na liderança que é muito saudável. O GELC é um grupo, embora tenha as pessoas chaves, talvez eu seja a pessoa que lá esteve, criou, concebeu a ideia junto com a vice-líder, mas outras colegas adotaram também essa ideia né. Então também tem essa questão, relacionada essas pessoas que estão sempre e continuamente envolvidas e acho que essa rotatividade então é interessante, porque o grupo não é de um professor, é de um grupo mesmo. Então acho que se ele vai se sustentar, vai ser por esse grupo (COORDENADOR 1).

Compreendemos o “desenho”, narrado pelo Coordenador 1, como a história do grupo, que completou cinco anos com atividades contínuas de estudos e produções, destacando os planejamentos, que acontecem de forma integrada e compartilhada entre os pares, que mostram que o grupo não é de um professor, mas de um coletivo que sustenta suas ações.

A rotatividade na liderança é um ponto considerado saudável para o Coordenador 1, que preza pelo trabalho de colaboração e acolhimento do outro, assim como das ideias e decisões perante o andamento dos encontros e das atividades desenvolvidas.

A colaboração entre os pares é definida por “laborar com”, “trabalhar com” (COSTA, 2008, p.175), e no sentido dos trabalhos narrados pelos coordenadores e inseridos nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, colaborar é desenvolver atividades conjuntamente, com propósitos e objetivos pensados, preparados e refletidos para atingir determinados fins. O sentido da colaboração e os modos de legitimação de si e do outro foram narrados de forma recursiva e perpassaram as experiências de todos os colaboradores do estudo, evidenciando um fazer que extrapola as formações prescritivas e não espontâneas.

Buscamos oportunizar o contato, o conhecimento e a reflexão acerca das formas de habitar e viver a cidade, utilizando a caminhada, a corrida e a pedalada. A cidade vem constituindo o universo subjetivo dos/as estudantes e professores, permitindo fazer a articulação entre o global e o local, entre a educação básica e os cursos de licenciatura, entre o corpo e o ambiente. Acreditamos que nesse contato com diferentes contextos e ambientes, os/as professores e estudantes poderão visualizar mais atentamente os elementos culturais que sustentam uma possível identidade regional. Além do estudo das comunidades escolares, lugares e ambiência, propomos o desafio de relacionar o conhecimento local regionalizado com o macro político. Se o trabalho é tão importante a ponto de figurar no primeiro artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, lei que rege a educação deste país; igual espaço deveria se abrir para o lazer, para o prazer de degustar o tempo, os lugares e os ambientes, para os saberes do corpo, para a arte. Sem estes saberes, sem o conhecimento e a aprendizagem do prazer, a vida perde sabor – nos referimos à qualidade de vida (COORDENADOR 2).

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

A legitimação, fundamentada em Maturana (2011), é estruturada pela coexistência social, que é o amor. Essa emoção que funda o social é defendida pelo autor para além do significado afetivo que o termo sustenta, mas como “a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2009, p. 22).

Essa definição permite compreender modos de formação, revelados na pesquisa, que acontecem no conviver espontâneo, em interações recorrentes entre os coordenadores e os professores colaboradores. A narrativa do Coordenador 3 mostrou outras ações relacionadas à legitimação, que possibilitaram refletir sobre o sentido das formações de professores, quando atrelado à autorresponsabilização pela profissionalização contínua.

[...] então em alguns momentos a gente buscava preservar o máximo ter os professores na universidade e o grupo sempre aberto para os que desejassem

participar. Ah, a gente falou em tal livro, corre lá na biblioteca da universidade e traz o livro, vamos olhar para o livro, ver, porque a partir daí surgiu assim, dos professores terem a própria atitude “ah eu vou ler esse livro ou artigo então”, “ah esse aqui eu vou falar no próximo encontro”, porque antes era muito a gente que tecia o fio condutor dos encontros, vamos ler isso e agora a gente vai fazer isso, muito direcionado. E daí a gente teve repensar esse planejamento pois desse modo o professor seguia indo para nos assistir e mais... em função dos espaços restritos na Universidade, acabamos indo pra escola, porque aí na escola a gente tem um espaço para o grupo se encontrar, reservado. Então, nós somos acolhidos na escola, os professores têm a referência do estudo no espaço de pertencimento de trabalho deles e nós temos a aproximação com a escola, também fisicamente pois vamos lá, conversamos, estudamos, compreendemos como eles se organizam e os professores estão mais ativos nos estudos e nas sugestões de leitura (COORDENADOR 3).

O Coordenador 3 contou sobre as experiências em que o professor da escola se reconhece pertencendo ao grupo e corresponsável pela sua formação e profissionalização. Essa afirmação está evidenciada pela expressão: “Ah, a gente falou em tal livro, corre lá na biblioteca da universidade e traz o livro, vamos olhar para o livro, ver, porque a partir daí surgiu assim, dos professores terem a própria atitude: -ah eu vou ler esse livro ou artigo então”. Ao convidar o professor da escola para conhecer os espaços da universidade, ir até a biblioteca, pegar o livro, olhar, decidir pelo estudo e pela própria mediação desse estudo no grupo, o líder mostrou uma conduta de acolhimento e legitimação, pela abertura para o encontro e para a convivência com o outro através do diálogo, em que ambos buscam sustentação para suas ações na docência, sejam escolares ou acadêmicas, numa relação de parceria e comprometimento.

O narrado contou como o trabalho no grupo foi se transformando, trazendo aspectos significativos para pensar a formação de professores no próprio espaço da escola. Mostrou como é possível legitimar o outro sem a supremacia de uma universidade a dizer o que fazer e como fazer. Foram passos significativos que desencadearam autonomia, liderança e comprometimento com os encontros.

O Coordenador 3 afirmou, ainda, que nessa etapa encontrou espaço para desenvolver a formação de professores de outra maneira, transformando a dinâmica do encontro e do estudo, “porque antes era muito a gente que tecia o fio condutor dos encontros, vamos ler isso e agora a gente vai fazer isso, muito direcionado. E daí a gente teve que repensar esse planejamento pois desse modo o professor seguia indo para nos assistir”.

O espaço físico foi outro aspecto capturado, nessas relações de legitimação através do narrado, que mostra aproximações entre a universidade e a escola pelas ações que legitimam. “Então, nós somos acolhidos na escola, os professores têm a referência do estudo no espaço de pertencimento de trabalho deles e nós temos a aproximação com a escola, também fisicamente pois vamos lá, conversamos, estudamos, compreendemos como eles se organizam(...)”. Compreender o outro, seus modos de pensar, de se organizar e agir na convivência, foi narrado como um dispositivo para as transformações, no fluxo de estudos, leituras, aprendizagens e produções, tanto na escola quanto na universidade. Na última narrativa emergiu um fragmento no qual foi possível perceber não somente a legitimação entre os pares, mas entre os professores e seus alunos.

(...) se a gente teve êxito né, com as atividades, a gente entendeu que sim, porque em vários momentos elas falaram assim: “olha só, a gente quer que os alunos interpretem, mas a gente nem tá, a gente querendo fazer um monte de contas sem nem ler direito a questão”. Então em vários momentos elas estavam se colocando no lugar do aluno (...). Alguns problemas também que a gente propôs, que não tinham uma solução, que nem dava para fazer, sabe, porque a gente queria provocar era a

discussão, ver o que elas iam falar a partir daquilo, e aí a gente viu que elas ficaram assim... "Poxa! Mas isso aqui? Isso aqui não dá", uma falou assim "isso aqui é uma coisa pra maluco", entendeu? Então surgiram essas coisas que também o aluno fala em sala de aula. E lá elas estavam falando da mesma forma e aí elas se perceberam falando isso. Isso foi bem legal, pois nesse momento, como o grupo era pequeno, foi possível conversar, discutir as questões e abrir para a discussão da teoria que estava embasando os encontros. Para nós foi um momento também de reflexão, pesquisa e estudo e para as professoras da escola foi uma novidade, a partir das dúvidas que são apresentadas geralmente pelos alunos, que estão todo dia na sala de aula, mas não são percebidas dessa forma por serem naturalizadas pelos professores, desde a educação básica até a graduação, são reconhecidas como óbvias (COORDENADOR 4).

O fragmento apresentado acima reafirmou a legitimação do outro no grupo de estudos e pesquisas e mostrou algo a mais: a legitimação do aluno, acadêmico, ou mesmo o estudante da escola, pelos professores. A dúvida, que é narrada pelo Coordenador 4, surge durante as discussões que aconteceram no grupo quando as professoras foram desafiadas a se colocarem no lugar do outro. Por alguns instantes puderam perceber como é estar no lugar do aluno e sentir os estranhamentos que são vividos diariamente na sala de aula. A narrativa explicita esses momentos de conflito e desconcerto perante fatos muitas vezes desconsiderados como "(...) em vários momentos que as professoras falaram assim: "olha só, a gente quer que os alunos interpretem, mas a gente nem tá, a gente fica querendo fazer um monte de contas sem nem ler direito a questão. Então em vários momentos elas estavam se colocando no lugar do aluno (...)". Diante dos problemas propostos no grupo, as professoras (que não tinham solução) falaram: "Poxa! Mas isso aqui? Isso aqui não dá", uma falou assim "isso aqui é uma coisa pra maluco". Nesse momento, foi possível abrir a discussão para a legitimação do outro. Ao se colocarem como alunas e tecerem os mesmos comentários que escutam na sala de aula, foram perturbadas pelo que soou estranho e é naturalizado pelos professores, reafirmando que muitas vezes não legitimam o outro (aluno) na convivência.

As narrativas dos coordenadores das experiências nos grupos de estudos e pesquisas nos mostram que professores e futuros professores podem vivenciar outros modos de docência em suas salas de aulas, ampliando as possibilidades de ensinar e aprender, que poderão ser transformadas na convivência, pelo fundamento da socialização, que perpassa pela linguagem.

É a partir da compreensão do significado de linguagem expresso por Maturana (2009) que somos levados a compreender como os grupos de formação se configuraram em um espaço de relações que se transforma.

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

As narrativas dos quatro coordenadores contaram histórias que envolveram coordenações consensuais de condutas, em que a presença dos líderes e seus colaboradores, assim como dos acadêmicos, mostrou-se marcada pela ausência da competição e pelo controle das ações que mobilizaram os encontros.

Esses grupos são legitimados como espaços para a convivência pautada no fundamento da socialização, que se desenvolve na linguagem e possibilita "o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência", gerando "confiança e aceitação" das ideias,

planejamentos, intencionalidades e ações, enfim, aceitação do outro como legítimo outro na convivência (MATURANA, 2011, p. 45).

No caminhar os encontros foram remodelados e planejados, através do diálogo, com abertura para acolher outros projetos que integraram parcerias na Universidade e agregam objetivos de estudos, com propósitos comuns de formação. Podemos afirmar que são essas ações dos grupos que sustentaram um viver em conversações que mantiveram o entrelaçamento entre o linguajar e o emocionar. Esse entrelaçar promoveu uma linhagem definida por Maturana (2011, p.104) como “uma linhagem humana”.

Portanto, ao sustentar uma convivência harmônica nas relações que se constituíram nos espaços de formação de professores, esses grupos proliferaram sentidos e transformações na convivência, com possibilidades para a conservação desse “modo humano de viver”, defendido pelo autor (MATURANA, 2011, p.105).

A Biologia do Conhecer de Maturana e Varela (2011), teoria que embasa o estudo, aborda o processo de aprendizado que produz o conhecimento, ou seja, o ser humano. Para os autores, o ser humano é um sistema autopoietico que define, constrói e modifica sua própria organização a partir de seu comportamento e suas ideias, na dinâmica das ações especificadas pelas emoções que guiam seu agir. Por isso, ao olhar para os grupos de estudos e pesquisas pela ótica da Biologia do Conhecer, foi possível compreender, através do fundamento do vivo, questões relacionadas à espontaneidade, comprometimento, responsabilidade e integração presentes entre os participantes. Essas características, que demarcam o linguajar e o emocionar narrado pelos coordenadores, geram potencialidades para uma formação contínua, que acontece pela escolha espontânea de estar na convivência com o outro, para refletir, conversar, estudar e produzir conhecimentos. Um espaço de pertencimento saudável, como narram, provavelmente por ser constituído pela cultura fundada no amor.

Nas vozes dos coordenadores, também foi possível constatar um emocionar que permeou as ações de gestão do grupo inserido numa liderança descentralizada e aberta às relações de reciprocidade e colaboração, desvinculada de relações de poder e exposta à experiência, que remete também à ausência de fundações (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003).

Quando se dispõem a acompanhar esses grupos, em que o planejamento é feito em conjunto e reorganizado no caminhar dos estudos e pesquisas, estão se propondo também a transitar por uma ausência de certezas, deslocadas de um planejamento com ações prescritivas e dominantes, característico de uma cultura acadêmica e patriarcal, fundada nas verdades absolutas. Reconheço, na pessoa do líder, o sujeito da experiência que, pelas palavras de Larrosa,

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

Para estarem na experiência, os coordenadores deixaram-se abordar a si próprios pelo que os interpelou e, nesse caminhar, expuseram-se, aceitaram-se, transformaram-se por tais experiências. O sujeito da experiência não permanece “seguro de si mesmo; não é um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou

por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera" (LARROSA, 2015, p.28).

Coordenar um grupo de estudos e pesquisas, nessa cultura, é reconhecer-se numa travessia indeterminada pelas certezas, mas que possibilita a busca pela oportunidade. Os caminhos escolhidos pelos coordenadores podem ser reconhecidos como "caminhos do padecimento", defendido por Larrosa (2015) como aquele que abre espaço para a experiência. Ele é compreendido como o caminho mais difícil, pois requer deixar em suspenso os alicerces que estruturam as formas de pensar e agir. Com isso, coordenadores e demais integrantes do grupo encontraram a oportunidade de lançaram-se para conhecer e experimentar outras formas de estudo, planejamento e convivência nos espaços de formação de professores, pela reflexão e ação, o que talvez os transformou no caminhar. Essas ações remetem ao entendimento de que não há base sólida para transitar na docência e na formação de professores, e compreendê-las dessa forma é aceitá-las no movimento, "na circularidade fundamental que constitui a própria vida" (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 281).

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

As narrativas mostraram que os grupos se reconfiguram com o tempo, sob o olhar atento da liderança que acompanha o andamento dos encontros, o contexto da Universidade e das escolas, os acontecimentos relacionados à aproximação de outros professores, com as suas pesquisas, interesses individuais e coletivos. A ação contínua de planejamento das ações ocorreu na e pela experiência refletida, continuamente reformulada e transformada numa outra proposta a ser vivida, num movimento de abertura para o acolhimento e a legitimação de quem chega ao grupo. Nesse enlace, as relações entre a liderança e os demais integrantes mostraram-se envoltas pelo comprometimento e tramaram-se com as ações de planejamento, constituindo a identidade desses grupos como espaços que geram potencialidades na formação de professores.

Pelo narrar foi possível observar que os grupos se reinventam e se renovam a partir das demandas existentes em cada etapa, desse modo, há reconfigurações nos planejamentos, para, assim, possibilitar outras experiências, não somente no contexto de graduação, mas pelas ações da pós-graduação. As narrativas capturadas pela pesquisa dão voltas no tempo, nas memórias, nas marcas e enlaçam experiências que transcendem a recorrência apresentada, demarcando, com isso, singularidades presentes em cada grupo.

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

## 4.2. A experiência das práticas de leitura e escrita nos grupos de estudos e pesquisas como acontecimento através da linguagem

A recursividade também foi capturada nos excertos que serão mostrados a seguir, que tratam sobre os estudos e as produções de escrita nos quatro grupos investigados. A escrita coletiva, que compõe a maior parte dessas produções, mostrou o potencial de um trabalho colaborativo (COSTA, 2008), na experiência (LARROSA, 2011) que acontece pela linguagem (MATURANA; VARELA, 2011). Percebemos que a conduta dos coordenadores diante das atividades de estudos e produções escritas promoveu o emocionar entremeado pela autorresponsabilização em aprender por parte dos envolvidos, relacionado à formação inicial e contínua, e pelas ações que acolhem, respeitam e colaboram, no coletivo que esses grupos constituem.

A experiência que advém das atividades de leitura, permeadas pela reflexão e discutidas de forma não verticalizada nos espaços de formação, se enlaça à experiência da escrita, que mostra as transformações relacionadas à aprendizagem, na concretude das produções, publicadas em eventos científicos e periódicos. Nas narrativas foi possível capturar a experiência das leituras e produções escritas nos grupos.

O GELC é também dos mestrandos, agora (...). Mas, agora, os professores da educação básica são os que estão em maior número. Então, no encontro que foi proposto para o grupo ano passado, foi uma roda integrada ao mestrado, ao Programa de Escolas Interculturais de Fronteira-PEIF, com os professores autores e o GELC promovendo. Foi um momento bem frutífero. A gente falou das produções [...] compartilhamos, ali, com os professores e, a partir dali eles vieram para o primeiro encontro dos professores do mestrado em Letras com o GELC (COORDENADOR 1).

Quando o coordenador conta sobre o encontro em que falaram das produções e compartilharam “com os professores e, a partir dali eles vieram para o primeiro encontro dos professores do mestrado em Letras com o GELC”, sua fala nos leva a compreender que a rede que constitui as relações construídas no grupo se reconfigura através da pesquisa, autoria e produções. Essa posição do grupo fortalece a tomada de consciência sobre o próprio fazer docente e possibilita que o professor se legitime como produtor e não mais como um copador do conhecimento do outro.

[...] alguns desafios específicos que orientam nossas investigações como cartografar o município de Uruguiana e suas fronteiras a partir da experiência de andar, ver e registrar, desenvolver a escrita a partir dos registros sistemáticos (observações e narrativas de jornada), oportunizar ao/a futuro/a professor/a experiências de pesquisa das realidades educacionais em que atuará, planejando sua intervenção, ampliando o campo de estágio e do próprio trabalho de conclusão do curso, propor às escolas envolvidas repensar projetos políticos pedagógicos, planos de estudo e regimentos em função dos estudos realizado e produzir pôsteres e demais trabalhos a serem apresentados e publicados em eventos e periódicos da área, além de textos e relatos distribuídos nos órgãos de imprensa e no site da universidade (COORDENADOR 2).

O Coordenador 2, ao narrar que propôs ao grupo alguns desafios específicos que orientaram as investigações, tal como “cartografar o município de Uruguiana e suas fronteiras a partir da experiência de andar, ver e registrar, desenvolver a escrita a partir dos registros sistemáticos (observações e narrativas de jornada), oportunizar ao/a futuro/a professor/a experiências de pesquisa das realidades educacionais em que atuará”, também expressou como o movimento da escrita e da autoria transformou as relações que foram sendo estabelecidas entre os estudos e discussões no grupo e os enlaces dessas com o trabalho nas escolas.

A análise das narrativas mostrou que a ação de escrita está presente nos grupos investigados, destacando que as práticas de leitura e estudo, no coletivo que constitui esses grupos, se transformaram em produções científicas, oportunizando um conviver espontâneo no qual ocorre a experiência de se transformar e conhecer o próprio conhecer por meio da escrita.

E aí começaram as primeiras produções e estudos, para Escola de Inverno em Santa Maria, para o Encontro Gaúcho de Educação Matemática, para o evento da Universidade de Ijuí, para próprio Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão que acontece na UNIPAMPA, tudo como comunicação científica. Depois eles mandaram para jornada nacional na Universidade de Passo Fundo e para o Evento Nacional de Educação Matemática, na Unicsul, em São Paulo(...) (COORDENADOR 3).

[...] eu queria que fosse uma coisa assim: vamos nos reunir para estudar, sabe. A partir do que vocês quiserem, porque eu também sinto falta de estudo, de momento de discussão, de uma coisa leve sabe, que não seja "para ontem", uma coisa que aconteça assim naturalmente, que é tão bom quando a gente tem um tempo no grupo que possa escolher juntos "ah vamos estudar tal coisa? Vamos!" Mas sem a pressão para escrever um artigo amanhã. Eu quero estudar pelo prazer de estudar, pelo prazer de discutir, pelo prazer de crescer. Não que seja uma coisa imposta. Então por isso que eu também não gosto de impor nada, eu tenho uma dificuldade em ir e dizer o que tem e como deve fazer...então esse grupo foi bem legal por isso. E o artigo saiu, no tempo em que estávamos com os estudos e os encontros realizados, numa escrita conjunta, foi apresentado no ENEM e nos auxiliou a pensar outras coisas em torno do projeto (COORDENADOR 4).

As narrativas trazem a potencialidade nessa modalidade de formação que é a não imposição/prescrição do conhecimento, mas a conduta sincera de estar na convivência para conversar/discutir, refletir e aprender. O respeito ao tempo também foi narrado, um tempo que só é possível quando não há convocações, e sim a decisão espontânea de estar na convivência, com possibilidade do encontro com a experiência, o que transforma os sujeitos.

Os excertos reafirmam que os encontros nos grupos de estudos e pesquisas são momentos que potencializam, na experiência, a formação dos professores, enlaçada em práticas de leituras, discussões e escritas coletivas. Os quatro coordenadores mostraram recursivamente em suas narrativas que os interesses de estudos e produções são diversificados e cada um ganha o seu momento no grupo para explorar, compartilhar e refletir sobre determinado assunto e autor e também que as realidades são agregadas aos temas a serem estudados, como uma aventura que possui um roteiro, porém não fixado e planejado de modo técnico, mas com possibilidades de que a experiência da leitura e da escrita aconteçam.

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

Como afirma Larrosa (2011), o acontecimento da experiência produz-se em certas condições de possibilidade, mas não se subordina ao possível. Esses encontros, narrados pelos coordenadores, seguem o curso da pluralidade e da incerteza, são desprovidos da causalidade técnica, que reduz o

espaço em que a experiência pode produzir-se como acontecimento. Para o autor, “isto é, convertê-la em experimento, em uma parte definida e sequenciada de um método ou de um caminho seguro e assegurado para um modelo prescritivo de formação” (2011, p.14).

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

A rede de interações que constitui cada grupo, permeada de possibilidades para a transformação dos sujeitos, se mostrou relacionada diretamente à linguagem. Maturana e Varela (2011, p. 254 – grifos dos autores) afirmam que “[...] na rede de interações linguísticas na qual nos movemos, mantemos uma contínua recursão descritiva - que chamamos de ‘eu’ -, que nos permite conservar nossa coerência operacional linguística e nossa adaptação ao domínio da linguagem”. Ou seja, a rede de interações nos grupos acontece quando os sujeitos estão na linguagem, se transformando em meio às experiências que os atravessam, pelas reflexões, no conviver espontâneo.

Ao olhar para os narrados dos quatro coordenadores, compreendemos que o indivíduo conserva sua adaptação no grupo através do domínio de significados que esses encontros produzem, quando em seu domínio semântico, criado pelo próprio modo linguístico de operar (MATURANA; VARELA, 2011). O sentido da linguagem na pesquisa foi definido por sua característica-chave, quando os autores afirmam que é “a linguagem que modifica de maneira tão radical os domínios comportamentais humanos, possibilitando novos fenômenos, como a reflexão e a consciência. Essa característica é que a linguagem permite, a quem funciona nela, descrever a si mesmo e à sua circunstância” (2011, p. 232).

É na linguagem que está a abertura para a transformação, quando cada integrante, ao encontrar com o acontecimento da experiência de sua própria formação, tem a oportunidade de tecer suas interações recorrentes, ou seja, ter acesso ao seu modo próprio de aprender, conhecer, fazer reflexões e relacionar as ideias, associando essas ações à sua identidade. Do ponto de vista biológico (MATURANA, 2009, p. 24), se há linguagem, há espaço para a experiência acontecer, e no caso dos grupos investigados, as experiências narradas pelos coordenadores evidenciaram, na concretude das produções acadêmicas que tomaram forma pelas práticas de leitura e escrita coletivas, essas possibilidades.

Compreender a formação de professores por essa perspectiva poderá ampliar as nossas propostas de estudos e formações, não no intuito de criar outros modelos para a formação de professores e/ou para gestão dos grupos de estudos e pesquisas, mas de pensar e questionar os moldes tradicionais, convocatórios e prescritivos que reúnem os professores para as formações, que são propostos, muitas vezes, sem sentido, e que acontecem avessos à possibilidade da experiência para os envolvidos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências narradas contam sobre os espaços de formação inseridos num tempo que requer abrir possibilidades para um conversar no sentido de dar voltas com o outro, na convivência que possibilita

compartilhar saberes, de forma espontânea, não deixando de atender às demandas prescritas pela legislação e pelas necessidades apontadas pelos programas de formação, mas promovendo encontros permeados por sentidos coletivos e individuais, para as práticas docentes desenvolvidas nas escolas e na universidade e para cada integrante envolvido com a educação, na singularidade que o constitui.

A investigação mostrou que os grupos aderem a essa linha de trabalho compreendida como possibilidade de tramar ações entre a escola e a universidade pelo viés da legitimação do outro, acolhimento, integração, colaboração e atividades que visam compartilhar saberes, tendo o remodelamento e a inovação das práticas como dispositivos para produzir outros sentidos no ensino e construir formas de proliferar teorias e práticas para a educação contemporânea. Essa rede harmônica de relações entre os participantes vai se reconfigurando devido à volatilidade que demarca a presença dos participantes, porém os grupos se conservam e permanecem ativos.

Pela pesquisa foi possível compreender que os grupos de estudos e pesquisas analisados abrem espaços para as ações de colaboração pelas vias do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma a acolher, integrar, compartilhar e produzir outros conhecimentos científicos, na experiência, que é singular, e no coletivo dessa convivência.

Podemos dizer que outra cultura de grupo é criada, com uma identidade que constitui os professores pela formação não imposta, mas compartilhada no sentido de dialogar e refletir em redes de conversação. Compreender o emocionar que pauta as relações em rede, que transitam pela cultura do acolhimento, respeito e legitimação do outro, nos remete a pensar e propor outras propostas para encontros de formação de professores, em que o viver e o conhecer entrelaçam-se e transformam os integrantes na convivência.

O emocionar de respeito e legitimação promove os encontros dos grupos de estudos e pesquisas investigados, evidenciando a possibilidade do acontecimento da experiência, o que perpassa as rotinas rígidas de formações de professores, muitas vezes presentes nesses processos, proporcionando que as conversações sejam de participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e conspiração.

A investigação proliferou reflexões e resultados acerca da formação de professores em grupos de estudos e pesquisas que poderão embasar propostas futuras nesses espaços que integram os professores da universidade, da escola e acadêmicos dos cursos de licenciatura, no sentido de afirmarmos que a experiência é sempre singular. Do mesmo modo, a experiência que ocupa o lugar na vida de cada integrante dos grupos de estudos e pesquisas investigados é sempre subjetiva, pois somos sujeitos capazes de deixar que algo nos passe e/ou nos atravesse, seja por intermédio de nossas palavras, ideias ou sentimentos.

É a abertura do próprio sujeito que remete ao sensível, vulnerável e exposto. Enfim, o sujeito aberto à sua própria transformação é o sujeito que, quando na convivência espontânea nos grupos, faz a experiência acontecer e, em sua subjetividade, faz da experiência sua própria transformação. A pesquisa nos mostrou que estamos na direção de trabalhos coletivos em que as propostas de estudo, pesquisas e formações serão pautadas e construídas em espaços de convivência constituídos no emocionar, nos quais os seres possam se transformar espontaneamente ao conviver com o outro.

## 6. REFERÊNCIAS

BAGÉ. UNIPAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014 -2018)**. Bagé, RS: [s.n.]; 2013. Disponível em: <<http://porteiros.unipampa.edu.br>>. Acesso em: 18/10/2017.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, Nielce Meneguelo Lobo da. Formação continuada de professores: uma experiência de trabalho colaborativo com matemática e tecnologia. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (orgs.). **A formação do professor que ensina Matemática**: perspectivas e pesquisas, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2011.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre