

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Vinicius Soares de Oliveira

**De Aluno a Formador:
uma vivência de agência transformativa compartilhada**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo

2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Vinicius Soares de Oliveira

**De Aluno a Formador:
uma vivência de agência transformativa compartilhada**

Trabalho Final apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formador de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2022

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Vinicius Soares de Oliveira

**De Aluno a Formador:
uma vivência de agência transformativa compartilhada**

Trabalho Final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formador de Formadores.

Aprovado em: __/__/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a. Fernanda Coelho Liberali – PUC-SP

Prof^a Dr^a. Larissa Picinato Mazuchelli – UFU

Prof^a Dr^a. Laurinda Ramalho de Almeida – PUC-SP

Faço deste espaço uma memória material, viva e constante de Carla Daniela
Kakuta e Vinicius Junior Kakuta de Oliveira.

AGRADECIMENTOS

A impossibilidade de se pensar uma existência atomizada se faz presente nesta dissertação. Não é a minha dissertação, mas o nosso trabalho.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali, pela generosidade, paciência e orientação séria e rigorosa. Exemplo de comprometimento e engajado pela melhoria do mundo através da educação.

Aos colegas de educação: professoras, professores, coordenadores, coordenadoras, diretores e diretoras. Figuras que não se abalam perante a responsabilidade que carregam em seus ombros.

Às minhas professoras e aos meus professores do SESI e Etec Professor Horácio Augusto da Silveira pelo competente e rico trabalho. Sem vocês, não seria o leitor que sou hoje.

Aos meus colegas de FORMEP, inspirações de atuação e competência.

Às brilhantes professoras do programa, referências constantes em meu trabalho como coordenador pedagógico.

Ao sempre disponível, sensato e ponderado Humberto.

À banca de qualificação pelo olhar generoso e pontuações que contribuíram com o seguimento deste trabalho.

Aos meus pais que muito lutaram, renunciaram e me orientaram para que eu valorizasse, acima de tudo, os estudos.

À minha esposa, Carla Daniela Kakuta, que me ajudou neste processo de mestrado em plena pandemia mais do que as palavras podem expressar.

Ao meu filho, alegria da minha vida.

“A família Levy era aquilo a que se podia chamar de Boa Gente; faziam o melhor que podiam com o que tinham.” (LEE, 1979, p. 158)

RESUMO

O planejamento e a ação de formação de professores deve ensejar transformações da prática pedagógica e do contexto social, político e econômico circundante. A formação crítico-colaborativa é capaz de oferecer caminhos, não fórmulas, que possibilitam aumentar o potencial agentivo dos sujeitos que assumem a responsabilidade compartilhada do processo de formação. O contexto pandêmico e as suas consequências, ainda não desbravadas em sua totalidade, impuseram desafios relevantes ao processo de formação docente. Assim, o móbil dessa investigação foi a questão: como planejar e executar, em muitas mãos, um processo de formação crítico-colaborativa, pautada em desejo de mudança social e princípios éticos-políticos? A partir da questão mobilizadora, pensou-se como objetivo: analisar, mediante procedimentos de descrição, informação, confrontação e reconstrução, as atividades de planejamento e formação propostas pelo Projeto Brincadas: o inédito viável em tempos de crise. Especificamente, focalizou-se uma *live* denominada “Hora da Brincada”, acerca do multiletramento engajado e o poder feminino por meio dos parâmetros da linguagem típicos da reflexão crítica. A pesquisa foi realizada, em sua maior parte, em contexto pandêmico, o que exigiu flexibilidade e criatividade. Os dados foram obtidos na supracitada “Hora da Brincada” como observador e na construção coletiva de proposta didática com colegas pesquisadores participantes da disciplina de “Multiletramento Engajado: na Formação de Educadores e de Formadores”. A análise dos dados foi realizada a partir da metodologia proposta por Liberali (2018) a partir da linguagem da reflexão crítica e de seus atos, a saber, descrever, informar, confrontar e reconstruir. Como referencial teórico, adotou-se o materialismo histórico-dialético, a noção de agência transformativa compartilhada e a perspectiva de formação crítico-colaborativa. Os resultados apontam para a necessidade de expandir os processos de planejamento e ação formativa para além da linguagem técnica, práticas de transmissão de informação, incorporando aspectos éticos, políticos e o desejo de transformação social.

Palavras-chave: Hora da Brincada. Multiletramento Engajado. Formação Crítico-Colaborativa. Agência transformativa compartilhada.

ABSTRACT

The planning and action of teacher education should lead to transformations in pedagogical practice and in the surrounding social, political and economic context. The pandemic context and its consequences, not yet fully understood, have imposed relevant challenges to the teacher education process. Thus, the main question of this investigation was the question: how to plan and execute, in many hands, a critical-collaborative training process, based on the desire for social change and ethical-political principles, whether in a face-to-face or remote model? Based on the mobilizing question, we thought of the objective as being: to analyze, through procedures of description, information, confrontation, and reconstruction, the planning and training activities proposed by the "Projeto Brincadas: o inédito viável em tempos de crise". Specifically, we focused on a live called "Hora da Brincada", about engaged multiliteracy and feminine power through the parameters of language typical of critical reflection. The research was mostly conducted in a pandemic context, which required flexibility and creativity. The data were obtained in the aforementioned "Hora da Brincada" as an observer and in the collective construction of a didactic proposal with fellow researchers participating in the discipline of "Engaged Multiliteracy: in the Training of Educators and Trainers". The data analysis was performed from the methodology proposed by Liberali (2018) from the language of critical reflection and its acts, namely, describe, inform, confront, and reconstruct. As a theoretical reference, the historical-dialectical materialism, the notion of shared transformative agency, and the perspective of critical-collaborative training were adopted. The results point to the need to expand the processes of planning and formative action beyond the technical language, information transmission practices, incorporating ethical and political aspects and the desire for social transformation.

Keywords: "Hora da Brincada". Engaged Multiliteracy. Critical-Collaborative Education. Shared transformative agency.

Lista de ilustrações

Figura 1 - A hora da Brincada	92
Figura 2 – A imersão na realidade	95
Figura 3 - A construção crítica de generalizações	98
Figura 4 - A produção de mudança social	100
Quadro 1 - Organização geral da ação formativa	108
Quadro 2 - Componentes da atividade social	109
Quadro 3 - Multiletramento engajado	112
Quadro 4 – Formação crítico-colaborativa	119

Sumário

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Pesquisas correlatas.....	24
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	30
2.1	Percurso teórico-metodológico: produção, seleção e análise de dados.....	37
2.2	Percurso teórico-metodológico: sujeitos da pesquisa.....	39
2.3	Percurso teórico-metodológico: etapas da pesquisa.....	41
3	O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.	43
3.1	A centralidade da noção de trabalho.....	54
4	A AGÊNCIA TRANSFORMATIVA COMPARTILHADA	61
5	A FORMAÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA, A LINGUAGEM DA REFLEXÃO CRÍTICA E A AGÊNCIA TRANSFORMATIVA COMPARTILHADA	68
6	CONCEITOS ELEMENTARES PARA A FORMAÇÃO DA AGÊNCIA TRANSFORMATIVA COMPARTILHADA E A FORMAÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA.....	74
7	O PROJETO BRINCADAS E A DISCIPLINA DE “MULTILETRAMENTO ENGAJADO: NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E DE FORMADORES”: TRAJETÓRIA NÃO LINEAR E A CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA.....	82
	7.1A Brincada do Poder Feminino a partir da linguagem da reflexão crítica: espaço de construção de agência transformativa compartilhada.....	88
	7.2A Brincada do Poder Feminino: o confrontar.....	102
8	DE ESTUDANTE A FORMADOR: A CONSTITUIÇÃO DA AGÊNCIA TRANSFORMATIVA COMPARTILHADA.....	106
8.1	DE ESTUDANTE A FORMADOR: A CONSTRUÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA....	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	126

1 INTRODUÇÃO

Como se chega a ser o que se é (NIETZSCHE, 2008, p.40)

Talvez nós, homens, não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos [...] É possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida. (LARROSA, 1998, p. 28)

A seção introdutória que se segue apresenta a seguinte organização: trajetória pessoal-profissional-conceitual, em constante imbricamento, que remonta à gênese do problema de pesquisa; apresentação do objetivo geral e objetivos específicos em estreita conexão com o problema-móvil da pesquisa; apresentação de justificativa e encaminhamentos metodológicos e breve apresentação de cada capítulo que perfaz a dissertação em questão; e a discussão com outros trabalhos que compõem essa empreitada investiga individual-geral.

A epígrafe extraída de "Pedagogia Profana", livro de Larrosa (1998), ecoa em toda a construção deste trabalho, na constância de uma crença, a saber, que só é possível a constituição individual no entrelaçamento social, cultural, histórico, interpessoal e que, no caso dos seres humanos, mediante as palavras, por vezes, ditas por outros; e que esses outros, passo a passo, formam aquilo que somos.

Em poucas palavras, a construção da individualidade é um processo social. Neste sentido, contar sobre minha trajetória não é um exercício de autoconsciência ou solipsismo, mas, ao contrário, aponta para a explicitação dos laços, dos felizes encontros¹, das amizades e amores que me conduziram até o momento da entrada no mestrado profissional em educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e no processo mesmo de escrever esta dissertação.

¹ Os laços felizes apontam para outra dimensão fundamental, a saber, a dimensão do cuidado. Dimensão fundamental que me levou ao mestrado profissional e dimensão que procuro exercer em minha trajetória profissional como professor ou como coordenador pedagógico.

Nesta introdução, opto por escrever como estes encontros e afetos me constituíram. Esta seção é uma espécie de libelo e de memorial a todos os mestres de escola e mestres de vida² com os quais cruzei neste caminho, pois chegamos a ser o que somos a partir desses encontros.

Desde jovem, graças ao concurso e à força de uma proposta pedagógica densa e da ação docente competente de meus professores, era frequentador assíduo da biblioteca do SESI-032, minha escola querida! Nessa biblioteca, deparei-me com muitos títulos que marcaram minha existência: “Os doze trabalhos de Hércules”, “A Odisséia”, “Dom Casmurro”.

Minha trajetória como pessoa-professor pode ser dividida em momentos de mar calmo e momentos de mar revolto, sem uma divisão estanque, mas permeada por momentos de calma e revolta, por vezes, simultâneas, como se fosse possível a calma tão somente após a revolta.

Em minha vida, a vontade de ensinar esteve sempre atrelada àquela de aprender. A figuração desta intersecção se deu, justamente, no universo da leitura. Tinha o hábito de ler todos os livros didáticos antes do ano letivo começar.

Outro hábito que cultivei durante muito tempo em minha vida escolar foi o de vagar pela biblioteca, local de solidão acompanhada, acompanhada pelos outros e pelos livros. O intenso amor pela leitura e pelos livros – nada substitui o toque, a materialidade do folhear um livro – abriu uma vereda para o conhecimento. No Ensino Médio, por exemplo, busquei na biblioteca minhas primeiras leituras filosóficas e fiquei fascinado com textos de Parmênides, Heráclito, Platão e Paulo Freire. Textos que encaminham minha escolha pela filosofia ao me deparar com a beleza do pensamento rigoroso.

Este amor pelo conhecimento se refletia em minha participação na sala de aula. Para desespero dos meus colegas, trazia à memória das professoras e professores a recordação da atividade solicitada na última aula. Amava profundamente as aulas de ciências, história e língua portuguesa. Amava ser o mais constante auxiliar de classe de minhas professoras e professores e ajudar meus colegas em suas dificuldades. Entretanto, nessa altura, ainda dividia minhas imagens de futuro com outro objeto de desejo: ser jogador de futebol. Treinava

² Aos mestres que tive o prazer de dividir o espaço-tempo, mas também àqueles que encontro diariamente em uma das companhias mais constantes de minha vida e que aqui rendo homenagem: nos livros. Como disse Descartes, em “O Discurso do método”: “[...] que a leitura de todos os bons livros é igual a uma conversação com as pessoas mais qualificadas dos séculos passados [...]”.

constantemente, participava das seleções de clubes. O único amor que rivalizava ao amor do conhecimento, era o amor pela rua que sempre foi o local esportivo por excelência.

Pouco a pouco, o amor ao futebol foi eclipsado pela necessidade de responder àquelas questões que fazem parte da angústia própria das pessoas que foram iniciadas. As aulas de história foram fundamentais neste processo, pois me deram lentes que nunca mais deixaram de ser polidas. Lentes que permitiram enxergar a injustiça provocante da desigualdade – em suas múltiplas dimensões – e ensinaram-me o sentimento e a consciência da necessidade imperiosa da causa da igualdade, uma causa imortal.

Neste momento, compreendi-me como nunca antes e percebi que ser professor era a resposta para unificar minhas aspirações individuais pela felicidade com a necessidade de luta constante para a transformação do existente.

A entrada na escola representou uma espécie de *corte epistemológico*, ou, para ficar na metáfora da travessia, uma corrente que me pôs em rumo diferente daquele inicialmente traçado em minha carta marítima. Minha primeira experiência como professor foi como um instante.

Estava ainda no segundo ano do meu curso de filosofia quando, por intermédio de um amigo, fui convidado para conhecer um colégio que estava em vias de fechar e, por isso, tinha dificuldades de encontrar um professor para substituir o antigo professor de filosofia. No dia que conheci o colégio, aceitei a proposta, recebi o livro didático “Convite à Filosofia”, da professora Marilena Chauí e, no outro dia, pela manhã, caminhava, explodindo de felicidade para meu primeiro encontro com estudantes.

Meu primeiro momento como professor. Minha primeira aula da vida já me colocou importantes vias de reflexão sobre o movimento dialético presente na tarefa de constituição de uma identidade docente. Eu tinha preparado uma aula – sim, não me passou na cabeça, naquela época, a necessidade de conversar com os estudantes, de realizar um diagnóstico da situação –, pois sentia que tinha muito para transmitir para aqueles jovens. Mas aqueles jovens estavam preocupados com a próxima aula, a aula de literatura. O motivo da preocupação era a prova sobre o livro “Dom Casmurro”, que eles enfrentariam logo em seguida. A Fortuna jogou a meu favor, “Dom Casmurro” era meu livro predileto à época.

Primeira aula que me mostrou nuances sobre o fazer docente que ainda não habitavam meus pensamentos como estudante de filosofia. Eram questões que vinham à tona apenas no exercício do ofício docente.

Após esta experiência, deparei-me com outra experiência – mais duradoura – como docente em outro colégio ainda sem ter concluído minha licenciatura. Esse outro colégio tinha uma realidade bem diferente daquele onde se dera minha primeira experiência. Neste, as preocupações com a formação docente eram praticamente nulas. Para ser sincero, as preocupações reais eram aquelas direcionadas com campanhas de matrículas, cursos extracurriculares e a saúde do negócio. Estar em um ambiente assim permitiu aguçar minha reflexão crítica, relacionando aqueles elementos ligados ao materialismo histórico-dialético, que já faziam parte do meu universo conceitual, com a dimensão do fenômeno educativo.

Esses momentos descritos aconteceram em precedência ao meu estudo, propriamente dito, das disciplinas com maior carga de reflexões pedagógicas na licenciatura. Por exemplo, matriculei-me nas disciplinas de “História da educação com enfoque filosófico” ou “Psicologia da Educação” depois de ter dois anos e meio de experiência em sala de aula. Nesse sentido, meu fazer docente se constituiu majoritariamente no espaço escolar antes de conhecer importantes referências teóricas que hoje embasam meu trabalho como professor, assessor pedagógico e coordenador pedagógico.

Evidentemente, minha formação filosófica, formação política – na aproximação com movimentos de juventude – e a leitura espontânea de clássicos como Paulo Freire me permitiam possibilidades de refletir sobre minha prática, mas conhecer dissertações, teses, a história do pensamento educacional foi um dos momentos marcantes da minha trajetória como licenciando.

Um dos momentos mais marcantes da minha formação foi percorrer e ser, de alguma forma, acolhido pela biblioteca – mais uma vez este sacro local de solidão acompanhada – da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Chegava na cidade universitária bem antes das aulas, que começavam somente às dezenove horas e dedicava-me à leitura dos textos presentes na bibliografia obrigatória e complementar e em realizar pesquisas e leituras sobre temas que eram importantes à minha vivência docente.

Foram nestas andanças que me deparei com a leitura de alguns clássicos da educação como, por exemplo, Freinet e Wallon, com a coleção “Os Educadores”,

que foi devorada pouco a pouco, com a leitura sobre sistemas educacionais de outros países – Cuba, Japão, Estados Unidos – e com importantes pensadores que atravessam até hoje minhas reflexões como, por exemplo, Vigotski e Demerval Saviani. Foi na biblioteca da FEUSP que tive meu primeiro contato com questões relacionadas ao escopo da educação inclusiva, especificamente com a educação para surdos, com o livro “Vendo Vozes” (SACKS, 2010)

Talvez a descoberta mais importante – agora uma obviedade – mas que lembro que me impactou bastante, foi quando discutimos teoricamente a constituição da profissionalidade docente a partir de alguns textos do professor António Nóvoa, e quando, na mesma semana, acompanhando uma reunião de formação docente, a questão apareceu mediante a seguinte constatação: um professor, antes de ser um professor de filosofia, matemática ou qualquer outra disciplina específica, é um professor.

O pensamento sobre as maneiras e as formas de constituição de uma, por assim dizer, identidade docente jamais me abandonou desde então. Neste momento, também, entrou em meu horizonte de reflexões a possibilidade real da formação docente como um espaço-tempo no qual essa constituição pode ocorrer e, pela primeira vez, fui percebendo os limites da formação que uma licenciatura – no quadro geral de nosso país – pode ofertar para um professor iniciante.

Ao final de minha licenciatura, trabalhava em dois colégios e fazia estágio de observação em mais dois. Quando voltava caminhando de um desses colégios para minha casa, pensava como o ambiente escolar e as reflexões acerca desse ambiente constituíam, então, a maior parte do meu vir-a-ser. O estágio foram momentos muito importantes, pois, ao contrário das escolas nas quais lecionava – escolas pequenas, privadas e de lógica clientelista – tratavam-se de escolas públicas, de massa, com projetos educativos considerados de vanguarda, e transitar nesses dois mundos, com as novas categorias que orbitavam ao meu redor, permitia-me, de certa forma, tornar mais caudalosa a reflexão.

As inquietudes supradescritas, somavam-se a tal ponto que, em certo momento, não conseguia mais fugir, a despeito dos constantes pensamentos de que eu não teria nada de útil para falar e, portanto, seria melhor calar; e o projeto de voltar a estudar e pesquisar com rigor foi ganhando contornos mais firmes.

O móbil para a procura do mestrado profissional foi a intensa necessidade de refletir a partir da prática, assim como muitos outros professores – embora não

desprezasse a importância da teoria – notava a ausência de estreita conexão entre aquilo que aprendia na universidade, por exemplo, na licenciatura, e aquilo que vivenciava no cotidiano escolar.

O impulso externo foi uma visita que a Prof.^a Dr.^a Laurizete Ferragut fez ao Instituto Singularidades, conversando com os estudantes de pedagogia. Uma das estudantes em questão era minha companheira. Este encontro voltou inúmeras vezes em nossas conversas, a tal ponto que senti necessidade de conhecer mais profundamente o mestrado, assim, apliquei-me no processo seletivo e, no dia do meu aniversário, fiz a entrevista que posteriormente me revelaria como um dos aprovados do processo seletivo.

A Entrada no *FORMEP* foi um momento revelador. Sentia que, desde a minha graduação em filosofia, a despeito dos cursos de especialização e aperfeiçoamento e dos estudos individuais, não encontrava um curso no qual minha curiosidade intelectual fosse saciada. As aulas, as leituras, as atividades, as discussões, no âmbito do mestrado, revelaram-me um mundo conceitual novo e possibilidades de pesquisa conectando a realidade cotidiana escolar e o novo cabedal conceitual que eu começava a visualizar que se apresentavam como possibilidades de trajetória e ação.

De início, para me situar na travessia por este oceano desconhecido, pensei em articular à pesquisa em educação uma dimensão muito cara da minha trajetória intelectual singular, a saber, o materialismo-histórico. A pretensão de realizar essa articulação continua presente – a fundamentação teórica apresentada ao longo desta dissertação e as escolhas metodológicas não me deixam mentir –, contudo alguns níveis de sutileza foram introduzidos nesta mediação.

Por exemplo, de início, pensei em refletir sobre aspectos ligados umbilicalmente com a materialidade presente no fazer próprio do docente e nas dificuldades que atravancam opções verdadeiramente libertadoras de se encarar o ofício docente. Por essa via, meus primeiros escritos apresentavam a opção de refletir sobre a relação entre o salário baixo dos professores e as dificuldades de formação relacionadas a esses salários insuficientes.

Pouco a pouco, novas camadas de mediação foram deslocando as minhas preocupações, que tomaram as outras pessoas envolvidas neste projeto de reflexão em objetos e passei a observar as preocupações que surgiam também da materialidade histórica, cultural e social, mas deixando de lado as minhas principais

inquietações e conseguindo-me conectar com as inquietações de outros profissionais e aquilo que estava sensibilizando as pessoas à minha volta, em tempos de educação sensível.³ De fato, jamais imaginei que, quando tomei coragem para começar um processo de pesquisa e quando extravasaria inquietações relativas à minha prática formativa nas escolas, logo neste momento, o contexto seria tão árido e desesperador. Nunca tivemos de lidar com nada parecido e, nesse sentido, tinha a convicção que minha pesquisa não podia, de forma alguma, furtar-se a ser também testemunho desta materialidade que transpassou a todos de maneira jamais prevista, imaginada, sonhada.

Minha trajetória de pesquisa acabou delineando-se com a formalização de minha orientação pela Prof.^a Dr.^a Fernanda Liberali. Conhecendo-a, acabei enredando-me em uma rede de pesquisa cuja individualidade de um sujeito atomizado é rompida pela necessidade de se trabalhar colaborativamente e constituir redes de suporte capazes de erigir pontes que aproximam pesquisadores que têm um ofício, geralmente, bastante solitário.

No contexto de alguns grupos de pesquisa, como o grupo Linguagem em Atividades no Contexto Escola, a iniciativa formativa Brincadas: o inédito viável em tempos de crise e a participação de algumas disciplinas como “Multiletramento Engajado: na Formação de Educadores e de Formadores”, estes laços foram sendo tecidos.

A participação nestas redes intelectuais, éticas e políticas constituiu uma espécie de desvelamento. Foram com esses intelectuais que tomei contato novamente com o conceito polissêmico de *agência*. Em minha graduação, após cursar algumas disciplinas em Ciências Sociais, estudei o conceito de agência, contudo, no meu trajeto intelectual de então, esse não era um conceito nuclear para minhas reflexões e acabei deixando-o de lado.

Todavia, este novo contato com o conceito de agência, combinado com as inquietações advindas das práticas de (des)formação que participava na época, impactou-me. Percebi que com este conceito poderia lidar com algumas das questões que orbitavam ao meu redor como, por exemplo, como estabelecer uma

³ Educação em tempos sensíveis é o termo utilizado, pelas pesquisadoras Guimarães, Zambianco e o Moro (2022), para se referir a estes tempos de educação remota com distanciamento social, ensino híbrido e volta à pretensa normalidade da escola presencial. O termo sensível se refere às consequências nas relações interpessoais e na saúde mental dos atores envolvidos no fenômeno educativo por conta do advento da pandemia de Covid-19,

formação docente capaz de verdadeiramente transformar as práticas docentes? Como escapar do placebo da neutralidade que nos era oferecida em formações técnicas? Como estabelecer vínculos entre o trabalho docente e as questões ético-políticas a partir da formação almejando justiça social?

Aos poucos, fui tomando consciência de que o conceito de agência era uma espécie de matrioska, que, neste conceito, na verdade, escondiam-se inúmeras concepções de indivíduo, mundo e suas relações. A partir deste ponto, enveredei no estudo desse conceito, mediante o caminho aberto pelo materialismo histórico-dialético, e passei a trabalhar com a ideia de agência transformativa compartilhada, definida por Engeström (2013) como:

A agência transformativa deve ser entendida como ações específicas, não qualquer ação, mas apenas ações muito específicas que têm um potencial de transformação. Por exemplo, resistir e criticar, ou identificar possibilidades ou modelar e visualizar o futuro, ou se comprometer com ações para mudar a situação, ou na verdade realizar essas ações (ENGESTRÖM, 2013, p. 724).

Os momentos anteriores elevaram o nível de consciência para enfrentar uma segunda travessia, a saber, de aluno participante de uma formação a sujeito propositor de um processo de uma formação crítico-colaborativa e capaz de ensejar um potencial agentivo transformativo compartilhado. O compartilhado aparece, justamente, como forma de salientar a recusa de pensar uma agência a partir do quadro hegemônico do liberalismo, hipertrofiando a ação individual.

Com tal perspectiva, tinha definido meu problema de pesquisa, a saber, como é possível conceber uma formação crítico-colaborativa, tendo em vista alcançar uma agência transformativa compartilhada. O interessante é que a definição desse problema não foi feita à moda da metodologia tradicional, em que eu – sujeito da pesquisa – defino um objeto de investigação, mas, ao contrário, eu mesmo, enquanto sujeito, estava envolvido com outros sujeitos, vivenciando esta trajetória de perfazer uma formação capaz de ensejar a dita agência transformativa compartilhada e sentindo, em si mesmo, os efeitos de processos formativos, críticos e colaborativos.

O título escolhido para este trabalho apresenta esta trajetória – ou carta marítima? – de estudante, participante observador até a constituição como

propositor de um plano de formação a partir das premissas básicas da formação crítico-colaborativa e da agência transformativa compartilhada.

O contexto pandêmico e suas severas consequências – que nós, educadores, que estamos vivenciando isso de reinventar a escola presencial em 2022, notamos muito bem a partir das crises de ansiedade e das dificuldades de convivência apresentadas pelos nossos educandos – tiveram também marcas profundas na feitura deste trabalho. Com certeza, esse contexto influenciou, sobremaneira, as decisões e os rumos que fizeram com que esta investigação e estes pensamentos chegassem aqui até este momento. Como ignorar o fato de não estarmos presencialmente próximos? Como ignorar o fato de que eu só conheço a minha estimada orientadora pelas telas do *Zoom*?

Desse modo, este *background* da pandemia, isolamento social e suas consequências obrigaram-nos a repensar prioridades investigativas, questões existenciais, políticas e éticas que abundaram em um momento em que não podíamos, simplesmente, furtar nosso olhar de contemplar o que se estava desenrolando, a despeito do horror que tal contemplação poderia provocar no mais íntimo do nosso ser.

Portanto, esta trajetória e este contexto marcante nos conduziram ao problema de pesquisa, a saber, como planejar e executar, em muitas mãos, um processo de formação crítico-colaborativa, pauta em desejo de mudança social e princípios éticos-políticos?

Neste sentido, os objetivos estabelecidos para esta investigação foram:

- ❖ Analisar, a partir de procedimentos de descrição, informação, confrontação e reconstrução, as atividades de planejamento e formação propostas pelo Projeto Brincadas: o inédito viável em tempos de crise, especificamente, de uma *live* denominada “Hora da Brincada” acerca do multiletramento engajado e o poder feminino, a partir dos parâmetros da linguagem típicos da reflexão crítica.
- ❖ Analisar as atividades da Hora da Brincada acerca do poder feminino em planejamento e em execução.

- ❖ Avaliar o potencial agetivo transformativo compartilhado desse modelo formativo pelo viés do sujeito pesquisador e em outros sujeitos coparticipantes.
- ❖ Apresentar uma proposta de formação, construída coletivamente com outros pesquisadores companheiros na disciplina de “Multiletramento Engajado na formação de Educadores e Formadores”.

No que tange aos dados, eles foram produzidos e selecionados a partir de diferentes momentos formativos apresentando, por assim dizer, um movimento de entrelaçamento com minha própria história de formação e a história de consecução deste trabalho por meio da trajetória atípica oriunda desse momento pandêmico.

A metodologia escolhida reflete esta construção que ultrapassa a distinção, típica da teoria tradicional, entre um sujeito pensante e um objeto de pesquisa, tendo uma suposta neutralidade como guia epistemológico e ético do pesquisador. Desde o início, busquei alternativas para superar esta concepção tradicional e asséptica de ciência, e direcionar a pesquisa para outro paradigma, a saber, um paradigma capaz de sustentar uma relação entre epistemologia, ética e política, com isso, superando a concepção que dicotomiza teoria e prática.

A pesquisa crítica de colaboração, que é pormenorizada na seção destinada à metodologia, consegue romper com esse quadro epistemológico tradicional e aponta para a produção coletiva entre sujeitos – não sujeito *versus* objeto – que se engajam conjuntamente no sentido de superar flagrantes injustiças e desigualdades do real, tornando-se uma prática de pesquisa engajada.

O primeiro capítulo trata, justamente, da introdução e da organização desta dissertação, buscando explicitar a formação dos interesses e perguntas mobilizadoras para o início da travessia e apresentação de nossa conversa com os mestres de agora, que, em contextos semelhantes, com categorias e opções metodológicas próximas às escolhidas nesta dissertação, buscam compreender fragmentos importantes da realidade, com a intenção de refletir acerca de novas possibilidades de formação, a partir das categorias de formação crítico-colaborativa e agência transformativa compartilhada. A realidade pandêmica fomentou, por assim dizer, a procura social por respostas adequadas à realidade enfrentada.

No segundo capítulo, apresentamos, em pormenores, o percurso metodológico desta dissertação. O terceiro capítulo até o sexto capítulo são dedicados à fundamentação teórica, em que se apresenta uma possibilidade de leitura do materialismo-histórico em conexão com a psicologia sócio-histórica-cultural a partir de categorias como alienação, ideologia, trabalho. Nessas seções, discutimos os conceitos nucleares deste trabalho, a saber, a agência transformativa compartilhada e a formação crítico-colaborativa em relação com outros conceitos elementares para a construção dessa perspectiva formativa.

O sétimo capítulo expõe a produção, seleção e análise de dados a partir de uma trajetória não linear, a saber, a constante dialética entre a disciplina de "Multiletramento Engajado: na formação de Educadores e Formadores" e o Projeto Brincadas a partir dos parâmetros da formação crítico-colaborativa e da noção de agência em chave compartilhada e transformativa.

No oitavo capítulo, encontram-se as considerações finais que apontam para a discussão do presente histórico a partir dos dados produzidos e futuros encaminhamentos para os grupos de pesquisa que se relacionam com esta produção intelectual.

Com este primeiro capítulo, buscamos descrever a narrativa presente na construção do processo de investigação, destacando, sobretudo, as escolhas ético-políticas que norteiam este trabalho, em contramão com a apresentação padrão da ciência como atividade neutra e oposta à política.

1.1 Pesquisas correlatas

No ano de 2020, cursei a disciplina de "Prática e Pesquisa Reflexiva". O trabalho nessa disciplina introduziu a importante tarefa de se realizar um levantamento prévio da literatura especializada. A tarefa do pesquisador, dentre outras instâncias, é estabelecer um diálogo com o conhecimento científico produzido por outros pesquisadores. Exercício fundamental para romper a individualidade reinante em outros aspectos técnicos da vida.

A realização desse exercício de diálogo constante com aquilo que outros sujeitos-pesquisadores produzem não se circunscreve à disciplina de "Prática e Pesquisa Reflexiva", mas, ao contrário, tornou-se uma constante neste caminho reflexivo-criativo. Conforme a pesquisa foi tomando rumos diferentes, isto é,

mudança de tema, reavaliação de interesses, contato com novos autores e novas autoras, o exercício foi sendo reconstruído durante o itinerário. Na seção relativa à metodologia, utilizei a metáfora do navegador. Neste sentido, esse exercício de pesquisa correlata, almejando encontrar os pontos de contato entre esta pesquisa e aquilo que a literatura especializada aponta, configura-se como a leitura das cartas marítimas que possibilitam o navegar.

Recorri, principalmente, à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Evidentemente, ao longo do trabalho, outras fontes importantes e confiáveis foram consultadas, como, por exemplo, o Google Acadêmico. Além disso, as indicações realizadas por minha orientadora, grupos de pesquisa e bibliografias das disciplinas que cursei foram essenciais nessa construção.

Inicialmente, o distrator escolhido para a pesquisa na BDTD foi o conceito de agência transformativa compartilhada. Obtivemos 37 trabalhos ao total, contudo a relevância dos trabalhos para nossa pesquisa era mínima, pois fugiam da temática de investigação desta dissertação. Posteriormente, utilizamos como descritores “agência” e “formação crítica”, obtendo 278 resultados. Por conta do grande número de teses e dissertações, um filtro foi estabelecido para a leitura dos trabalhos, a saber, o caráter recente das publicações, pois, de algum modo, analisar os impactos da pandemia e do distanciamento social nas ações de planejamento e formação docente contribui para a presente pesquisa, partindo do pressuposto de que esta pesquisa se insere em um grande esforço coletivo de compreensão do presente histórico.

Após a leitura de inúmeros trabalhos no ano de 2021, foram selecionados três trabalhos que coadunam com a investigação aqui proposta, ou seja:

A pesquisa de Salvador (2014) trata o desenvolvimento da agência no sistema de atividades em cadeia, em um projeto de teatro para adolescentes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A dissertação se organiza a partir da metáfora do fazer teatral: lousa, palco, coxia.

A seção denominada “lousa” realiza uma apresentação do teatro e suas potencialidades de desenvolvimento agentivo a partir das relações com a perspectiva da psicologia sócio-histórico-cultural e a teoria da atividade, isto é, o materialismo histórico-dialético também é abordado como a perspectiva capaz de ensejar relações colaborativas verdadeiramente críticas e, portanto, que permitem o movimento de síntese próprio da agência.

O capítulo denominado “palco” é antecedido por um subcapítulo denominado “organizando o palco”. Em “organizando o palco”, a pesquisadora descreve a fundamentação metodológica que guiou seu trabalho, a saber, o paradigma crítico e a Pesquisa Crítica de Colaboração. Salvador (2014, p.53) ressalta que “A Pesquisa Crítica de Colaboração atua na formação colaborativa e reflexiva dos participantes, propondo uma investigação em que a teoria e a prática estejam integradas”. Essa escolha metodológica é relevante pois deixa ver as crenças da pesquisadora em relação ao fazer científico, desse modo evitando, a armadilha da impossível neutralidade científica. Na seção metodológica desta investigação, os pormenores dessa discussão serão trazidos à tona.

O capítulo "palco" diz respeito à investigação propriamente dita: produção, seleção e análise dos dados. No corpo da investigação, as falas e os posicionamentos dos estudantes são analisados a partir de ferramentas relacionadas à Linguística Aplicada e à organização própria do discurso reflexivo. Salvador (2014) aponta para a pertinência do processo de potencializar agência dos envolvidos a partir da análise das falas. Por exemplo, ressalta Salvador (2014, p. 106), “esse movimento de argumentação colaborativa nos discursos expressos por RO evidencia seu posicionamento de agência relacional (Edwards, 2005) e transformativa (Engestrom, 2013)”.

Por fim, o capítulo denominado “coxia”, aponta para a maneira como a investigação delinea a fronteira entre o fazer científico e a luta por justiça social, indicando caminhos para prosseguir na ação científica e, ao mesmo tempo, ético-política.

A leitura da investigação proposta por Salvador (2014) foi fundamental para abrir possibilidades de pesquisa e estudo em que a promoção de situações capazes de potencializar a agência transformativa compartilhada pudesse ser vislumbrada.

Para além disso, o trabalho de pesquisa desenvolvido por Salvador (2014) possibilitou um novo enfoque do ponto de vista teórico-metodológico ao demonstrar que não existe dicotomia, do ponto de vista da seriedade e rigor científico, entre os parâmetros que, de forma justa, espera-se de um trabalho dessa natureza e o posicionamento político compromissado com a transformação social. Filiamo-nos, conforme é demonstrado ao longo do corpo do trabalho, a uma corrente teórica, a saber, o materialismo-histórico, que reconhece, justamente, a dependência entre rigor científico e o ponto de vista do materialismo histórico-dialético.

O contexto limite vivenciado ao longo desta dissertação, a saber, a pandemia de Covid-19 e os efeitos causados pelas acertadas políticas de isolamento e distanciamento social mobilizaram nossa atenção para investigações preocupadas com esse aspecto. Em tal vertente, a pesquisa desenvolvida por Guimarães (2020), intitulada “Multiletramentos na formação continuada de professores e a perspectiva da aprendizagem pelo design”, capturou a atenção por conjugar os fatores de aprendizagem em dimensão não presencial e fundamentação teórica e metodológica bastante aproximada com as escolhas desta dissertação.

Guimarães (2020, p.16) aponta como objetivo de sua investigação “pensar na aprendizagem do professor à luz dos multiletramentos (NLG, 1996) enquanto uma ação agentiva que prioriza a reflexão”. Com tal perspectiva, a autora coloca a formação, em bases críticas, no mesmo nível de importância que é atribuída à formação nesta dissertação, a saber, como uma zona de possibilidades de transformação dos sujeitos que atuam na transformação da realidade existente, em busca de justiça social.

A autora elenca três objetivos específicos em seu trabalho, o segundo objetivo específico é “discutir agência enquanto elemento norteador da formação do professor”, ou seja, a agência não aparece como resíduo ou anexo do processo formativo, visto como processo neutro de transmissão de conceitos pensados por outros, mas, ao contrário, parte do pressuposto dos docentes como sujeitos capazes de criar rotas possíveis para a articulação e transformação a partir do fenômeno educativo.

A produção e a análise dos dados partiram de referências ligadas à Linguística Aplicada e à Pedagogia dos Multiletramentos, com isso buscando, possibilidades de entender, por meio do discurso, o potencial de ensejar reflexão crítica em todos os sujeitos e atores envolvidos na pesquisa e na formação e percurso de formação continuada ofertada pela professora-pesquisadora.

Ao final do trabalho, Guimarães (2014, p. 171) aponta que “a agência docente foi além de uma ação pedagógica pontual: “[...] os professores foram capazes de repensar suas próprias ações e motivações perante um contexto multiletrado”.

A investigação científica propugnada por Guimarães (2014) produziu efeito relevante na trajetória de fermentação desta investigação. Os questionamentos e as hipóteses levantadas por ela, em contexto pandêmico, contribuíram, acima de tudo, com o alargamento dos horizontes e com a capacidade de imaginar soluções

formativas, para um contexto tão complexo e sensível, capazes de ensinar e, por assim dizer, potencializar a atuação agentiva dos sujeitos envolvidos em processos de formação desejosos de transgredir os rígidos ditames de uma formação tecnicista, transmissivista e não reflexiva.

Contudo o enfoque e as preocupações elencadas por Guimarães (2014) às questões relativas àquilo que se denomina cultura digital são muito mais marcadas quando se compara o supracitado trabalho e a dissertação aqui desenvolvida.

Evidentemente, a contextualização em relação ao momento pandêmico e à hipotetização de suas consequências aparece na investigação que se desenrola, porém distante de uma perspectiva teorizada a partir do conceito de *design*.

A polissemia do termo agência e as suas múltiplas utilizações podem ser responsabilizadas pelo uso abrangente do termo. Conforme a seção dedicada à fundamentação teórica explícita, o termo agência tem aqui um uso bastante circunscrito e dependente de outras categorias do materialismo histórico-dialético; neste sentido, os impactos dos trabalhos analisados anteriormente são colaterais, isto é, ora aproximam-se, ora distanciam-se do âmago das questões levantadas e discutidas ao longo da investigação, deixando uma sensação de que ainda não se tinha encontrado possibilidades de interlocutores mais diretos, mas tão somente indiretos.

A leitura do trabalho de Sgai (no prelo) só foi possível em outubro de 2022, isto é, no final da trajetória desta investigação, após o processo de qualificação. A leitura em fase tão tardia justifica-se pelo fato de o trabalho de Sgai (no prelo) se encontrar em fase inicial. Contudo, a despeito do momento da leitura, o trabalho preenche as lacunas supracitadas, a saber, a necessidade de interlocução com um trabalho prene de fundamentos teóricos e visão de mundo semelhante à nossa e que tenha sido gestada no mesmo arco histórico, social e cultural em que, sem dúvidas, o fator determinante foi a maior tragédia sanitária do século XXI (até o momento).

A leitura de Sgai (no prelo) se apresentou como uma importante interlocução, pois, além de interlocução necessária, Sgai é uma integrante da iniciativa formativa das Brincadas e participou como criadora e autora-brincante da formação acerca do poder feminino, que é analisado nesta dissertação. A riqueza da leitura proporcionada por um ponto de vista interno representa, com absoluta certeza, um apoio fundamental, pois o conflito dialético entre o que se desenrolou internamente e

o que se mostrou externamente enriqueceu, mormente, o presente trabalho e reposicionou a presente investigação. Os dois trabalhos se aproximam, pois o universo conceitual, mas, sobretudo, o espírito dos dois trabalhos (mais até do que a letra) deixa nítida a convergência de interesses: aprofundar o entendimento das possibilidades da formação docente a partir de vieses não tradicionais e ancorados no Multiletramento Engajado, na formação crítico-colaborativa, isto é, em abordagens que buscam romper o antro estreito da formação técnica e meramente reprodutiva.

Outro fator importante de aproximação é o contexto mesmo onde a investigação se desenrolou, pois não se trata de um desejo artificial de encontrar trilhas alternativas de formação, ao contrário, a realidade pandêmica, que é descrita com maior nível de detalhamento posteriormente, foi o encontro com o real que nos fez resistir e galgar coragem para propor modificações. As respostas e a análise proposta por Sgai (no prelo) são fundamentais, pois, conforme mencionado, partem de um olhar interno de autora-participante.

O contato com outras produções teórico-práticas não se encerrou no contato com outras produções intelectuais de tipo semelhante a esta produção, ou seja, dissertações e teses. Os encontros mediados por outras semioses como, por exemplo, os encontros e formações via ZOOM, as práticas formativas via YouTube e os canais de comunicação alternativos como WhatsApp e Instagram foram fundamentais para nos provocar constante reflexão.

As trocas ultrapassam o caráter de conversação livre e franca, porém mostram a conexão entre membros de um mesmo grupo de pesquisa, cujos trabalhos se interconectam e uma rede de apoio se forma. Por exemplo, não seria possível a existência desta investigação sem o trabalho de outros pesquisadores; e, quem sabe, as análises contidas neste trabalho possam servir de impulso de reflexão para os pesquisadores-construtores da formação analisada.

O próximo capítulo, destinado ao percurso teórico-metodológico, explicita, a seu modo, esta ligação ao conceitualizar a Pesquisa Crítica de Colaboração.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

[...] E para se chegar, onde quer que seja, aprendi que não é preciso dominar a força, mas a razão. É preciso, antes de mais nada, querer. (KLINK, 1995, p.9)

Esta seção, acerca do percurso metodológico, apresenta a seguinte organização: discussão acerca de concepções sobre o fazer científico e a apresentação da concepção que embasa esta pesquisa, a saber, a Pesquisa Crítica de Colaboração, doravante denominada como PCCol. A PCCol, posteriormente detalhada em seus pormenores, possui como foco, de acordo com Magalhães (2012, p.1):

[...] relações colaborativas entre os agentes, pensadas e organizadas de modo voluntário, para a criação de reciprocidade na mútua compreensão e transformação de si, do outro, dos contextos particulares de ação e do mundo, em práticas sócio-histórica e culturalmente produzidas. (Magalhaes, M.C.C, 2021, p.1)

O desenvolvimento da presente investigação, como apontado na seção introdutória, rompe com uma concepção ideológica do fazer científico – onipresente na tradição liberal/neoliberal hegemônica em nosso instante temporal – que toma a ciência como uma esfera apartada do mundo. Busca assim, romper com aqueles que não reconhecem que a “a origem da razão é extra-epistemológica” (CHAIN, 2019, p.9), e que, ao contrário, tentam hipostasiar à razão como pureza explicativa do mundo e que, por assim dizer, paira sobre o mundo a partir de uma suposta neutralidade (FREIRE, 2014).

Subjacente a essa neutralidade, esconde-se a manifestação ideológica que universaliza a competição em detrimento da colaboração-crítica, por exemplo. A esse respeito, Horkheimer (2019) é um dos muitos autores que questionam essa concepção ideológica dentro da tradição do materialismo histórico-dialético. O autor afirma que:

[...] Na teoria marxista da sociedade, a ciência está incluída entre as forças humanas produtivas [...] na medida em que se apresenta como um meio de gerar valores sociais, quer dizer, formulada em métodos de produção, também representa um meio de produção [...] a ciência é um fator do processo histórico. A separação entre teoria e prática é, ela própria, um fenômeno histórico [...] A tarefa,

despreocupada com considerações extracientíficas, de assinalar fatos e determinar as regularidades reinantes entre elas fora formulada, originariamente, como uma meta parcial do processo burguês de emancipação, em discussão crítica com os entraves escolásticos à pesquisa. Na segunda metade do século XIX, porém, esta definição já havia perdido seu sentido progressista e, ao contrário, provou ser um instrumento de limitação do processo científico, transformando-se num mero registro, classificação e generalização de fenômenos, despreocupado com a distinção entre o desimportante e o essencial. (HORKHEIMER, 2019, p. 7)

Esse autor argumenta que, para romper com a concepção tradicional de teoria, é necessário dar um passo atrás e explicitar a lógica de operação da teoria tradicional entendida como “sinopse de proposições” (HORKHEIMER, 1983, p.125), que buscam descrever adequadamente a realidade que se pretende explicada. Para a concepção vigente na teoria tradicional, conforme concebida por Horkheimer (1983), o índice da verdade reside, justamente, na adequação⁴ do intelecto à coisa.

Em outras palavras, aproximamo-nos da verdade quanto mais a nossa descrição da realidade espelha a mesma realidade entendida como instância apartada do pensamento e da ação do sujeito pensante. Uma das consequências da concepção tradicional de ciência é a sua conversão em ideologia, precisamente, quando nega seu caráter ideológico e esconde-se nesta carapaça de pureza, isto é, toma a parte – uma concepção asséptica de ciência que introduz uma separação entre teoria e prática, sujeito e realidade – como todo, ou seja, como se esta perspectiva fosse a única postura científica possível.

Horkheimer desnuda este caráter ideológico do discurso científico pretensamente puro:

[...] Não é somente a metafísica que é ideológica, mas também a própria ciência que ela critica, na medida em que conserva uma feição inibitiva do esclarecimento das causas efetivas da crise [...] todas as formas de comportamento humano que escondem a verdadeira natureza da sociedade edificada sobre as contradições são ideológicas [...] na ciência de um tal período, o elemento ideológico costuma aparecer menos no que ela contém de falsos juízos do que na sua falta de clareza, na sua perplexidade, na sua linguagem esotérica, na sua colocação de problemas, em seus métodos, na direção de suas análises, e, sobretudo, naquilo que ela finge não ver. (HORKHEIMER, 2019, p. 10-11)

⁴ Badiou fornece bom contraponto, a partir de Hegel, compreendendo a verdade como percurso. "A filosofia moderna é uma crítica da verdade como adequação. A verdade não é *adequatio rei et intellectus*. A verdade não se limita à forma do juízo. Hegel mostra que a verdade é percurso" (BADIOU, 1993, p.1).

A tradição teórica oriunda do materialismo histórico-dialético, ao contrário, concebe a ciência como uma atividade humana atrelada a outras esferas sociais como, por exemplo, economia, cultura e política. Neste sentido, a investigação científica adquire outro caráter, isto é, não busca uma pretensa neutralidade entendida como índice de objetividade e de ciência pura, posto que isso é impossível e mesmo indesejável, mas assume a dianteira na resolução daquilo que Horkheimer (2019) denomina como crise e que é, na verdade, o caráter intrinsecamente injusto do capitalismo enquanto modo de produção e suas relações com a produção científica.

A presente pesquisa parte de um ponto de vista dado, a saber, o do proletariado (FERNANDES, 2012), e desenha a trajetória do pensamento científico indissociável das embrenhadas teias de relação com o mundo social-econômico-político e explicita o sujeito do conhecimento como agente transformativo da realidade ou, como afirma M. Horkheimer:

[...] Enunciar o notório e, desse modo, talvez ajudar a evitar um novo terror continua, não obstante, sendo o direito da pessoa enquanto viva [...] Não poucos dos meus impulsos são os mesmos da juventude atual: anseio pelo melhor, por uma sociedade justa, relutância na aceitação do existente [...] e, juntamente com o materialismo histórico, visar o término da pré-história da humanidade. (HORKHEIMER, 2019, p. 12)

O engajamento político e uma pesquisa ativista e intervencionista não está em dicotomia com o mais rigoroso discurso científico, ao contrário, ao não abstrair e negar aquilo que a ideologia liberal procura esconder para eternizar o existente, a pesquisa engajada constitui-se, isto sim, como o caminho adequado para interpretar e modificar o mundo social empiricamente dado como dito na célebre tese onze de Marx, “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (ENGELS; MARX, 2011, p. 535).

Seguindo esta esteira, Freire (1996) é cirúrgico quando alerta que:

Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena e, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber. (FREIRE, 1996, p. 33)

A fundamentação teórica pautada no materialismo histórico-dialético e na consecução de uma pesquisa engajada que não segrega a dimensão política inerente no ato de produzir ciência, educar, pesquisar, isto é, que tece o ser humano como vir-a-ser, portanto, político e historicizado, coloca, ao mesmo tempo, a necessidade de uma certa coerência epistemológica entre as opções metodológicas e a fundamentação teórica à qual nos filiamos ao postular, em seu horizonte, a referida dimensão ética que Freire (1987) atrela ao ato de produzir ciência.

Nesse sentido, por uma questão de coerência ontológica, epistemológica e política, filiamo-nos à tradição de pesquisa denominada Pesquisa Crítica de Colaboração, conceitualizada a partir de Magalhães:

[...] Pesquisadores como Cole & Knowles (1993), Bray, Lee, Smith & Yorks, (2000), Ninin (2006), Magalhães (1994 a e b) discutem a pesquisa colaborativa como um desenho em que todos os participantes são colaboradores e a pesquisa é compreendida como uma atividade coletiva. Todos se envolvem na discussão de todas as etapas da investigação de alguma forma – no desenho da pesquisa, nas discussões sobre as necessidades particulares do contexto específico, na organização das questões de pesquisa que serão construídas e respondidas, na coleta de dados, nas discussões sobre como analisá-los e na escrita de relatórios. É importante salientar que os modos de participação colaborativa de todos os envolvidos na pesquisa variam muito, conforme suas possibilidades e objetivos, mas todos participam de alguma forma em toda a condução da pesquisa. (MAGALHÃES, 2009, p. 10)

E que possui como finalidade:

[...] intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados. (MAGALHÃES, 2009, p. 10)

A coerência da PCCol – conforme as definições expostas – , em relação ao paradigma crítico oriundo do materialismo-histórico, fica patente quando atravessamos o rubicão que separa o macrocosmo do microcosmo da agência dos sujeitos envolvidos na situação de pesquisa e de aprendizagem colaborativa compartilhada, isto é, a pesquisa deixa à margem a tradicional dicotomização das ideias, conceitos e categorias características do modelo tradicional de ciência como,

por exemplo, as estabelecidas separação entre sujeito e objeto, teoria e prática, objetividade e subjetividade. Essas separações tornam-se, por assim dizer, nubladas. A possibilidade dessa atribuição de relevância ao esforço empreendido pela pesquisa em questão reside, justamente, na escala microcós mica da ação pedagógica cotidiana.

Ora, se a PCCol – compreendida como pesquisa engajada, intervencionista e eminentemente política – e a fundamentação teórica alicerçada no materialismo histórico-dialético e na teoria da atividade sócio-histórica-cultural parecem encaixar-se, justamente, no âmbito do cotidiano, dos problemas da realidade imediata que povoam o fazer docente daqueles que se encontram nas salas de aulas, nos momentos formativos com o corpo docente, nas comunidades educativas enfrentando condições que, recorrentemente, desafiam a imaginação sociológica⁵ daqueles pesquisadores que se afastam do *locus* onde agência transformativa compartilhada flui entre o sujeito e o mundo.

Portanto, a coerência da abordagem metodológica escolhida e apresentada, a fundamentação teórica e os objetivos elencados para esta pesquisa se desnudam no âmbito do cotidiano, do concreto, do material.

Do ponto de vista teórico, vale ressaltar que a escolha pela PCCol e seu cabedal teórico metodológico se ligam ao alerta de Chain (2019), a saber, que a epistemologia transcende à própria dimensão da epistemologia, isto é, a necessidade de superação de uma teoria científica reducionista – como muitas vezes a ciência à maneira positivista se conformou a ser – e a necessidade de estabelecer ligações entre epistemologia e outras áreas do saber humano.

Portanto, conforme exposto, as ideias de pesquisa e de ciência aparecem aqui para além das fronteiras que demarcam a ciência pensada a partir de moldes positivistas. Conforme a epígrafe extraída da obra “Cem dias entre o céu e o mar”,

⁵ “A imaginação sociológica consiste em parte considerável na capacidade de passar de uma perspectiva para outra, e, nesse processo, consolidar uma visão adequada de uma sociedade total e de seus componentes. É essa imaginação, é claro, que distingue o cientista social do mero técnico. Técnicos adequados podem ser instruídos em poucos anos. A imaginação sociológica também pode ser cultivada; por certo ela raramente ocorre sem muito trabalho, muitas vezes rotineiro. Há no entanto uma qualidade inesperada em relação a ela, talvez porque sua essência seja a combinação de idéias que ninguém supunha que fossem combináveis – digamos, uma mistura de idéias da filosofia alemã e da economia britânica. Há um estado de espírito lúdico por trás desse tipo de combinação, bem como um esforço verdadeiramente intenso para compreender o mundo, que em geral falta ao técnico como tal” (MILLS, 2017, p. 41). A imaginação sociológica é fundamental no exercício do pensador engajado, sobretudo, àquele que lida com o fenômeno educativo, justamente, na medida que permite conceber, ainda que em tese, novas formas de se organizar o ato educativo e, conseqüentemente, estabelecer novos objetivos para este fenômeno.

evidentemente, muito se fez do ponto de vista das necessidades regulatórias de uma pesquisa que, assim como os prolegômenos de uma viagem marítima, exige uma série de passos estabelecidos e reconhecidos por outros navegantes-pesquisadores.

Muito se fez para ordenar, equilibrar, adequar-se às normas estabelecidas, contudo, não se organizou pelo ato em si de organizar, não se projetou apenas pela forma, isto é, a metodologia não foi um fim em si mesma, mas, ao contrário, converteu-se em passagem para uma finalidade que transcende a perspectivas meramente epistemológicas e adentrou pelas correntes da ética e da política. Segundo Klink (1995), a tarefa de cruzar o mar se torna possível a partir da organização dos suprimentos:

A ideia me mordeu de forma definitiva quando percebi que não havia nada de tão absurdo em cruzar um oceano remando, ao contrário do que eu pensava até então. Havia muitos problemas, é verdade, centenas de problemas, mas todos, sem exceção, tinham uma solução. E o único verdadeiro problema seria organizar meticulosamente todas as soluções. Sem perceber, lancei-me num sofisticado desafio de logística e planejamento que pouco tinha a ver com os meus receios em relação ao mar ou a força física necessária para vencê-lo, e mais diretamente se aproximava dos problemas que como economista eu era frequentemente obrigado a resolver. Mas a embalagem da solução logística, a "lâmpada mágica" que atenderia aos meus 3.000 pedidos, no mínimo, continua sendo o barco. Precisava de um projeto. Um projeto perfeito e de alguém não só competente, mas que estivesse - como eu - apaixonado pela ideia e a procura de soluções. (KLINK, 1995, p. 55-56)

A metáfora empregada por Klink (1995) não deve ser lida a partir de uma lente puramente pragmática, ao contrário, a escolha por essa figura revela a crença na capacidade de arregimentar as forças necessárias para a empreitada que se adivinha. Em um primeiro momento, salta à vista a questão relacionada ao próprio desenho do projeto, ou seja, por mais aparentemente difícil que seja uma travessia, um plano de ação bem-concebido pode ser a carta marítima que servirá como guia máximo para a realização do feito proposto de início.

Ao longo do seu relato em "Cem dias entre o Céu e o Mar", Amyr destaca, em inúmeras passagens, a necessária força que diversas figuras lhe concederam na elaboração e na consecução do seu projeto, sendo impossível conceber sua travessia marítima a partir de uma narrativa épica do eu. Trata-se de uma travessia

singular, pois realiza síntese de um sonho universal em um sujeito particular. Para além disso, a empreitada de Klink, em sua síntese particular-universal, revela, justamente, o horizonte unificador da presente pesquisa, a saber, a noção de agência transformativa compartilhada, isto é, o cabo da determinação e das condições limitadoras e bloqueadoras da emancipação puderam ser superadas graças à atividade coletiva de seres humanos, mediada por artefatos culturais, visando sempre à libertação.⁶

A metáfora aplicada por Klink (1995) deverá ser interpretada, quando se pensa em pesquisa, ao menos, em duas dimensões: a necessidade de um trabalho metódico que se relaciona com o próprio desenrolar da reflexão característica de uma pesquisa dessa natureza e com a ideia de metodologia. Por conta das preferências teóricas já expostas e dos princípios ético-políticos declarados, romper com a ideia de que a pesquisa é uma atividade solitária, levada a cabo por único indivíduo, foi imprescindível, por isso a filiação às pesquisas realizadas em conjunto pelo grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar, doravante denominado LACE.⁷

Somou-se à investigação, o contexto específico que vivenciamos durante a dinâmica de distanciamento social por conta da pandemia de Covid-19. E, em tal contexto, o Projeto Brincadas-PUC e a *live* formativa denominada Hora da Brincada, a disciplina de “Multiletramento Engajado: na formação de Educadores e Formadores” passaram a constituir-se em um horizonte privilegiado de investigação. Ora, as condições adversas não foram encaradas como bloqueadoras de ação formativa crítica e engajada, mas exigiram dos sujeitos do projeto Brincadas uma criatividade e força inventiva que mobilizou a investigação e forneceu a necessária

⁶ Como, por exemplo, o momento prévio da travessia. Amyr relata, justamente, como toda uma rede de suporte se estabeleceu para que se tornasse possível o sonho de atravessar o Atlântico. Desde o estudo de cartas náuticas antigas – que proporcionam viagens por mares desde as grandes navegações – ao apoio familiar, passando da conversa com outros navegadores ao conhecimento específico de nutricionistas. Evidentemente, minhas pretensões não são tão abrangentes quanto as do navegador, mas foi sobremaneira importante atravessar esse Atlântico particular.

⁷ Na página de Facebook do grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar, encontramos uma descrição precisa das atividades do grupo: “O grupo de pesquisa LACE focaliza principalmente a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos. Inclui pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação. Além disso, visa a desenvolver e aprofundar: (a) a discussão dos modos como a linguagem está sendo enfocada nos contextos de formação de professores; e (b) um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares. Integra duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães; e Linguagem Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da Profa. Dra. Fernanda Liberali.”

motivação para encarar os momentos que se apresentaram, por vezes, como tentativas de bloquear nossa ação conjunta rumo à transformação do existente, mas que, mediante o trabalho colaborativo, foram ressignificadas e converteram-se em passagens para criar outras configurações de existência.

2.1 Percurso teórico-metodológico: produção, seleção e análise de dados

A produção e a análise dos dados deram-se a partir de atravessamentos não lineares. Dois espaços-tempo foram marcantes nessa trajetória: a disciplina de “Multiletramento Engajado: na Formação de Educadores e de Formadores” e as iniciativas formativas do Projeto Brincadas-PUC, a partir da análise de documentos direcionadores e de planejamento, observação da *live* denominada “Hora da Brincada” e na construção de uma formação crítico-colaborativa como produto da disciplina de Multiletramento Engajado.

Neste sentido, o planejamento e a ação formativa foram, conforme metodologia proposta por Liberali (2018), com base em Smyth (1982), descritos, informados, confrontados a partir dos enunciados e de outros canais de comunicação multimodais apresentados na formação analisada.

A formação crítica, segundo Liberali (2018), está assentada em uma linguagem própria da reflexão crítica e que, por assim dizer, transcende aspectos próprios de uma linguagem técnica, meramente transmissiva. A primeira etapa da DIRC concentra-se, justamente, na descrição das ações. Comumente, no que tange à formação docente, as descrições são feitas de maneira impessoal, generalista e não conseguem fornecer àqueles que não participaram da formação uma visualização daquilo que de fato aconteceu. Além disso, as descrições são interligadas com o segundo momento, a saber, o momento de informar, e, portanto, evitando juízos de valor, são feitas apresentações de teorias que servem de embasamento para a ação se misturar com a descrição pormenorizada das ações feitas pelos sujeitos envolvidos na situação que está sendo descrita.

O informar diz respeito ao desvelamento das teorias que estão subjacentes, de forma consciente ou inconsciente, às ações que estão sendo descritas. O pressuposto é que a união entre teoria e prática é inexorável e, portanto, a práxis está imbuída de concepções teóricas. O fenômeno educativo, seja uma situação de ensino-aprendizagem ou ação formativa docente, é preche de conceitos que

regulam ações, decisões, omissões. Por isso, cabe ao pesquisador, à maneira de toupeira, conseguir dar inteligibilidade às ações, decisões e omissões presentes na situação descrita. Do ponto de vista do discurso, o texto é escrito em terceira pessoa e, no tempo presente, pois trata-se de um movimento de generalizações de conceitos e práticas (LIBERALI, 2018).

O ato de confrontar é o momento em que a finalidade da formação crítico-colaborativa transparece. A diferenciação, que será explicitada em maiores detalhes posteriormente, entre a reflexão prática e a reflexão crítico-colaborativa reside, justamente, no aspecto de totalidade conferido pela reflexão crítico-colaborativa. Totalidade não em sentido totalizante, mas no sentido de atribuir espaço privilegiado ao aspecto ético-político presente no fenômeno educativo e, conseqüentemente, na ação formativa, transcendendo uma esfera própria da educação, mas buscando a transformação social em sentido maior.

A reconstrução, a partir da proposta de ação formativa elaborada coletivamente, respeita a valorização ético-política presente na formação crítico-colaborativa. A ideia da reconstrução é mostrar como a formação docente não se enquadra em uma dimensão meramente teórica, porém, ao contrário, abre espaço para ação dos sujeitos como agentes envolvidos e criadores de história, conforme a perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Os dados produzidos foram analisados de acordo com a base teórico-metodológico da pesquisa, isto é, de acordo com o materialismo histórico-dialético, a psicologia sócio-histórico-cultural e as teorias da formação crítico-colaborativa e da agência transformativa compartilhada para identificar e avaliar o potencial agentivo transformativo compartilhado presente nos arranjos formativos estabelecidos pelo grupo e fundamentados em uma perspectiva engajada e transformativa.

A credibilidade do presente trabalho investigativo pode ser contada a partir da cronologia das ações que propiciaram a confecção da investigação propriamente dita. Os créditos obtidos nas disciplinas de “Ação formadora: princípios e práticas profissionais do formador”, “Avaliação educacional: políticas, fundamentos e práticas”, “Ação pedagógica do formador: saberes e práticas”, “Pesquisa e prática reflexiva”, “Práticas avaliativas” “Escrita acadêmica: a construção do projeto de dizer do pós-graduando com clareza e rigor metodológico”, “Multiletramento Engajado: na Formação de Educadores e de Formadores”. Em paralelo ao desenvolvimento nas

primeiras disciplinas cursadas, o processo de tutoria foi extremamente importante. As tutoras assessoram os pós-graduandos no que tange à escrita acadêmica, identificação de interesses de pesquisa e apresentação de outras pesquisas correlatas aos temas de interesse do pesquisador.

Para além disso, o acompanhamento periódico nas orientações realizadas com a Prof.^a Dr.^a Fernanda Liberali ajudou a polir, construir, reconstruir e qualificar a presente dissertação inúmeras vezes. Conforme apontado ao longo do trabalho, a colaboração aparece com a entrada nas mencionadas iniciativas de pesquisa e formação: LACE e Brincadas, evitando um trabalho solitário e garantindo a possibilidade de revisão constante por pares. As "miniqualificações", isto é, os momentos de análise coletiva sobre o andamento do trabalho e a qualificação propriamente dita, foram cruciais no andamento da pesquisa.

Para além disso, é importante ressaltar que o Projeto Brincadas-PUC, descrito e analisado aqui em uma de suas facetas, a saber, a Hora da Brincada, conta com a aprovação e chancela da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O número do parecer de aprovação é 5.092.795 emitido junto ao Ministério da Educação.

2.2 Percurso teórico-metodológico: sujeitos da pesquisa

Os participantes deste trabalho se distribuíram em dois grupos, a saber, pesquisadores do GP LACE, que organizam o Projeto Brincadas, e alunos do grupo do qual fiz parte no curso "Multiletramento Engajado na formação de Educadores e Formadores".

Os sujeitos da pesquisa do primeiro contexto eram os participantes e cocriadores do planejamento das ações formativas no âmbito da Hora da Brincada, subconjunto do projeto formativo Brincadas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e o segundo grupo, conforme mencionado, eram os estudantes inscritos na disciplina de "Multiletramento Engajado na formação de Educadores e Formadores", do Mestrado Profissional em Educação da Pontifícia Universidade Católica, sobretudo o grupo que realizou conjuntamente a proposta avaliativa da disciplina, isto é, a montagem de um planejamento de ação formativa e sua gravação – disponibilizada no YouTube – de acordo com os referenciais teóricos e

as linhas de ação da formação crítica (LIBERALI, 2018), que são pormenorizados mais à frente.

A aproximação com os pesquisadores do grupo LACE que organizam o “Projeto Brincadas: o inédito viável em tempos de crise” deu-se pela mediação da professora Fernanda Liberali a partir dos momentos de orientação. As conversas periódicas com a orientação permitiram equacionar, com maior precisão, anseios, angústias e curiosidades intelectuais que movimentaram inicialmente nossos estudos e a formulação de possíveis perguntas de pesquisa. A participação em grupos de WhatsApp e outros meios de comunicação foram determinantes, pois a intensa troca intelectual proporcionada por esses grupos, na forma de debates, intervenções, convites para reflexão, momentos de planejamento e de ação formativa, foram fundamentais para que pudéssemos chegar de outros momentos formativos que já tinham sido propostos pelo grupo e estavam disponibilizados em plataformas como, por exemplo, o YouTube, instigando-me a curiosidade para participar de reuniões de planejamento.⁸

As trocas intelectuais e o clima de colaboração com outros pesquisadores foram fundamentais. Por exemplo, a leitura do trabalho de Sgai (no prelo) ganha outro colorido, pois já acompanhava as suas intervenções formativas nas Brincadas e em outros contextos. O contato com professoras e gestoras educacionais, que possibilitaram a amplitude de nosso olhar como, por exemplo, as pesquisadoras Daniela Pellossi, Cybele Roncato, Patrícia Hidalgo.

As trocas com a Daniela Pellossi, Cybele Roncato e Patrícia Hidalgo foram as mais intensas, pois estivemos no mesmo grupo de trabalho que produziu a avaliação final da disciplina de “Multiletramento Engajado na formação de Educadores e Formadores”. A proposta de formação pensada naquele contexto integra esta pesquisa, tendo como referencial a ideia de uma trajetória não-linear.

As discussões neste contexto de produção da proposta de formação alicerçada na ideia das relações sociais no contexto de volta ao presencial após a

⁸ O Projeto Brincadas ressignifica o processo de formação, evitando uma postura meramente técnica, focalizada na transmissão de conteúdos, exemplificando uma possibilidade de formação crítica, capaz de ensinar uma agência transformativa compartilhada. A Hora da Brincada constituiu-se a partir de *lives*, dentro do contexto pandêmico. A Hora da Brincada do Poder Feminino: o currículo como (trans)formação é um exemplo deste trabalho. Esta *live*, em específico, faz parte da produção de dados desta dissertação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sXSh1AgvaBM&t=1s>. Acesso em: 17 abr. 2022.

pandemia ampliaram horizontes e me colocaram na trilha de pensar sobre as possibilidades inerentes à formação crítico-colaborativa.

A leitura constante de textos de outros atores-formadores foi fundamental como, por exemplo, Viviane Carrijo, Joyce Dias, Luciana Marra, Larissa Mazuchelli.

A posterior matrícula na disciplina de “Multiletramento Engajado na formação de Educadores e Formadores” também foi determinante, pois algumas dinâmicas e princípios formativos expostos e analisados neste trabalho foram utilizados, problematizados e experienciados pelos estudantes a partir da leitura de textos e práticas multimodais como, por exemplo, brincadeiras e exercícios cênicos baseados na metodologia do Teatro do Oprimido (BOAL, 2014).

Ademais, todos os integrantes do grupo Brincadas: o inédito viável em tempos de crise e demais colegas que fazem parte de uma rede de pesquisadores que orbitam em uma mesma galáxia de interesses foram extremamente receptivos, demonstrando enorme vontade de me envolver nesses momentos de formação, posto que são pesquisadores comprometidos com a ideia de agência transformativa compartilhada.

2.3 Percurso teórico-metodológico: etapas da pesquisa

A presente investigação se desenvolveu em três momentos centrais. No primeiro momento, a preocupação foi com a sustentação teórica e a correlação entre as experiências e vivências dos sujeitos e a sua leitura por meio das categorias oriundas do materialismo-histórico em conexão estreita com as escolhas metodológicas como, por exemplo, a Pesquisa Crítica de Colaboração.

O segundo momento foi a análise da ação dos sujeitos da pesquisa a partir do pressuposto da conexão entre a vida que se vive (MARX; ENGELS, 1845-46/2006) e as preferências teóricas que, por assim dizer, desaguam no potencial agentivo dos sujeitos, vistos como potenciais coconstrutores da realidade que os modifica, mas também é por eles modificada, a partir da noção de agência transformativa compartilhada. Dito de outra forma, buscamos identificar se a maneira como a formação crítico-colaborativa é concebida, planejada e articulada no contexto proposto pela “Brincadas: o inédito viável em tempos de crise” e na *live* Hora da Brincada e como estes espaços são capazes de articular solo fértil para que se construa a agência transformativa compartilhada, pensada como uma ação

sempre coletiva, comunitária e envolta em regras mediadas por artefatos culturais e que leva em consideração a divisão social do trabalho e a materialidade presente nas relações sociais (ENGESTRÖM, 2016).

O último momento deu-se com a análise de uma proposta de ação formativa que leva em conta as diretrizes teórico-práticas propugnadas pela Pedagogia dos Multiletramentos e pela formação crítica (LIBERALI, 2018) capazes de ensinar uma cadeia crítica de colaboração (LIBERALI, 2018) e de agir como um estopim para que se dê a formação engajada, transformadora e disruptiva. A proposta de formação, conforme descrito, foi construída coletivamente com o escopo avaliativo da disciplina de “Multiletramento Engajado na formação de Educadores e Formadores”

Nos próximos capítulos, a fundamentação teórica, opções conceituais e preferências de análise são apresentadas em pormenores. Inicialmente, o materialismo histórico-dialético é posto como opção teórica que guia a interpretação e a construção de respostas que motivaram a existência da presente investigação.

3 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Esta seção é destinada à fundamentação teórica do trabalho. O primeiro ponto é a explicação do chão teórico no qual caminhamos, a saber, o materialismo histórico-dialético a partir de um empréstimo feito à obra “As Vinhas da Ira” (STEINBECK, 1979), com o intuito de fugir de uma explicação meramente manualesca do materialismo histórico-dialético que, além de enfadonha, pode ser demasiadamente mecanicista. O segundo momento é destinado à compreensão da categoria do trabalho, especificamente do trabalho docente, pois esse é o alvo nuclear da ação formativa crítica. O terceiro momento, a partir das categorias discutidas anteriormente, destina-se a compreender o papel do indivíduo social em um sistema de produção de riquezas que atua de forma determinante sobre as classes sociais e, em última instância, sobre os indivíduos sociais. Esta compreensão se realiza a partir da categoria de agência, especificamente de agência transformativa compartilhada, segundo Engeström (2010, 2016). Por fim, o último momento é destinado à explicitação da formação crítica e dos momentos que perfazem a ideia de formação crítica. A formação crítico-colaborativa, conforme apresentado nesta seção, converte-se em um caminho possível para fomentar a agência transformativa compartilhada e atuar na criação de possibilidades para transformação do existente.

Talvez nenhuma outra visão filosófica, social e econômica tenha suscitado tantas influências em tantos âmbitos da atividade humana quanto o materialismo-histórico. Evidentemente, a arte, especificamente a literatura, não escapou de ser afetada por essa visão acurada das leis sociais e econômicas que regem a história e as relações sociais.

“As Vinhas da Ira” (STEINBECK, 1979), por exemplo, é um clássico da literatura norte-americana que narra a vida da família Jodd, que, como milhares de outras famílias do início do século XX, tem de deixar suas vidas, histórias e traços de subjetividade em Oklahoma, esperando – no sentido de paixão triste espinosana⁹, e não no esperar freiriano, capaz de modificar o existente ao

⁹ “[...] Falamos do sistema medo-esperança porque, tristeza e alegria instáveis, medo e esperança são paixões inseparáveis, expressão máxima de nossa finitude e de nossa relação com a contingência, isto é, com a imagem de uma temporalidade descontínua, imprevisível e incerta, pois, escreve Espinosa, jamais poderemos estar certos do curso das coisas singulares e de seu desenlace. Viver sob o medo e a esperança é viver na dúvida quanto ao porvir [...] Ou como escreve Espinosa, quem está suspenso na esperança e dúvida do desenlace, teme enquanto espera, e quem está

romper com a ideologia da naturalização do mundo que pretensamente “é” – uma vida melhor, em algum lugar da Califórnia. A narrativa de Steinbeck (1979) é árida como os fenômenos naturais e sociais que são os móveis da ação: a tempestade de areia e a crise mundial do capitalismo de 1929.

A narrativa tem um recurso interessante, a saber, existem momentos de quebra na narrativa da família Jodd, centrada no filho-problema, Tom. De repente, somos levados como que para fora da história, e um narrador em terceira pessoa descreve de forma implacável a situação dos outros milhares de anônimos não humanizados, não Jodds. O trecho abaixo é paradigmático:

Bem, agora já é tarde, não adianta. E os donos explicavam aos arrendatários como eram fortes os monstros que eram os bancos e as companhias, muito mais fortes que eles. Uma pessoa podia continuar com as terras enquanto estas lhe davam de comer e permitiam pagar os impostos; assim podia continuar a ficar com elas. Sim, podia continuar, até que as safras falhavam e tinha-se que recorrer aos bancos para pedir empréstimos. Mas, olha, um banco ou uma companhia não podem viver assim, porque estas criaturas não respiram ar, nem comem carne. Elas respiram lucros e alimentam-se de juros. Se não conseguirem tais coisas, elas têm que morrer, como você morreria sem ar. É triste, mas é assim. É assim, simplesmente. E os arrendatários baixavam a cabeça em sinal de compreensão e se aventuravam com timidez: Mas será que não se podia fazer outra experiência? Talvez o ano que vinha fosse melhor, houvesse uma boa safra. Deus talvez permitisse que houvesse muito algodão. E com todas essas guerras, não é? o algodão ia subir de preço. Eles não faziam explosivos com algodão, não faziam? E uniformes? Tinham que vender bem o algodão e talvez houvesse uma boa safra no que vinha. E eles erguiam os olhos esperançados e olhavam os donos das terras com olhares interrogativos. Não, nós não podemos nos fiar nisso. O banco, esse monstro, tinha que receber logo o seu dinheiro. Não podia esperar mais; senão, morria. E os impostos também corriam. Se o monstro não fosse alimentado, morria. Tinham que arranjar dinheiro de qualquer modo [...] É pena, sentimos muito. Mas não temos culpa. A culpa é dos bancos. E um banco, já sabe, um banco não é como um homem. Sim, mas os bancos são dirigidos por homens. Não, vocês estão enganados, completamente enganados. Um banco é muito diferente. Acontece que todos os que trabalham nos bancos detestam o que os bancos têm que fazer, mas eles obedecem, porque os bancos assim mandam. Um banco é mais do que um simples homem, é o que lhes digo. É um monstro, sim,

suspensão no medo e dúvida do que possa acontecer, espera enquanto teme.” (CHAUI, 2009, p. 174). A ideia de paixão triste é importante, pois, em tempos confusos e onde a desigualdade se torna flagrante, ao contrário do que poderia uma consciência ingênua esperar, a resistência não surge de forma espontânea, mas precisa ser construída a partir de novas formas de se organizar o possível e pleitear o inédito viável (FREIRE, 1987). A ideia de agência transformativa compartilhada, que será explicitada posteriormente, aponta, justamente, para a necessidade de organizar modos de criar caminhos para superar o diferente e *driblar* aquilo que aparece como inexorável.

senhor. Os homens fizeram os bancos, mas não os sabem controlar. (STEINBECK, 1979, p. 41-44)

O longo excerto de Steinbeck (1979) ilustra, com a beleza própria da mais competente literatura, as categorias com as quais o materialismo histórico-dialético compreende as relações sociais de produção quando estas são tomadas pela aridez própria de uma sociedade organizada intencionalmente para a produção de mercadorias e para a manutenção e expansão da propriedade privada, seguindo a lógica própria do capital.¹⁰

O materialismo histórico-dialético é a teoria desenvolvida inicialmente por Marx e Engels (2009, 2011, 2020), dessa forma, alimentando a perspectiva de construir uma crítica à sociedade burguesa a partir do diagnóstico do modo de produção de riquezas capitalista. Ao mesmo tempo, pode ser pensada como uma articulação para a ação política capaz, mediante o diagnóstico verdadeiramente científico e engajado da realidade histórica e social, com o intuito de fornecer os elementos capazes de ensejar a mudança necessária no mundo em que existimos como seres históricos, sociais e culturais. Nas palavras de Jorge Grespan:

Se Marx é filósofo, é filósofo de quê? Com certeza nada tão grandioso quanto a 'existência humana', mas também nada tão restrito quanto a economia política. Seu pensamento não pretende ser uma espécie de teoria cósmica [...] Mas os escritos do próprio Marx representam um empreendimento bem mais modesto e restrito, que tem o objetivo de identificar, e trabalhar no sentido de desmontar, as principais contradições sociais que no presente nos impedem de viver o que veríamos como uma vida verdadeiramente humana, em toda riqueza de nossos poderes corporais e espirituais [...] Marx é decididamente hostil a tal utopismo, vendo sua tarefa não como a de traçar modelos para o futuro, mas de analisar e desvendar as contradições reais do presente. Não está em busca de um estado perfeito, uma expressão que seria para ele uma contradição em termos. (GRESPLAN, 2021, p. 35)

O materialismo histórico-dialético, para cumprir o seu intento de identificar e explicar as contradições do tempo presente, conforme Grespan (2021), articula a compreensão da realidade a partir de algumas categorias como, por exemplo, *método, alienação, mercadoria, valor de uso e valor de troca, ideologia, fetichismo, trabalho, história, revolução*. Interessa-nos, neste momento, a maneira como o

¹⁰ “o ‘sistema de sociometabolismo do capital’, isto é, o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 16-17).

materialismo histórico-dialético supera as outras concepções de ser humano e sociedade, apontando para um caminho de desnaturalização daquilo que ideologicamente é tomado como natural.

A perspectiva desta investigação é de que o materialismo histórico-dialético é, ao mesmo tempo, universal e particular, engajado e objetivo, localizado e global e, portanto, ferramenta poderosa para atuar de forma científica rumo à superação de uma realidade que aliena os trabalhadores e separa-os da perspectiva de tomarem, por suas próprias mãos e mentes, a tarefa de pensar a existência em relação contínua com os demais elementos da esfera da cultura, economia e política. Como Marx e Engels apresentam na obra “A ideologia alemã”:

[..] ele não vê como o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado de toda uma série de gerações. (ENGELS; MARX, 2009, p.30)

Para os objetivos da presente investigação, o que resta é a ênfase em como a materialidade atravessa nossa subjetividade e como o foco de uma análise responsável deverá recair sobre as relações de produção de riqueza e a maneira como a materialidade histórica, concreta, é construída pela própria humanidade e acaba conformando nossa subjetividade, inclusive, em processos de formação de docente.

O longo excerto de Steinbeck (1979), que abre as páginas desta seção, ilustra maravilhosamente bem as principais categorias que nos interessam no materialismo-histórico. Tomo como exemplo, a categoria de fetiche da mercadoria e a categoria de alienação¹¹, que tiram o poder de negociação com o estabelecido pelo sistema econômico-social e constroem o poder de agência transformativa compartilhada dos sujeitos envolvidos em sistemas de atividade.

¹¹ Saviani e Duarte (2021) aprofundam, a partir de Leontiev, a noção de alienação: “Leontiev mostra então que na sociedade capitalista opera-se uma ruptura alienada e alienante entre o significado da ação do operário e o sentido que essa ação tem para ele, ou seja, uma ruptura entre o conteúdo da ação do operário e o motivo pelo qual o operário age. Se ele trabalha, por exemplo, na indústria de tecelagem, seu trabalho tem o significado de produzir o tecido do qual necessita a sociedade, mas, em razão da venda da força de trabalho para o capital, o sentido que tem para o trabalhador a sua própria atividade é dado pelo salário que recebe, isto é, pelo valor de troca de sua força de trabalho. Daí ser possível que esse sentido adquira total independência em relação ao conteúdo da atividade de trabalho.” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 9)

Retomemos, então, um trecho do excerto a partir do qual podemos compreender o fetichismo da mercadoria:

Mas, olha, um banco ou uma companhia não podem viver assim, porque estas criaturas não respiram ar, nem comem carne. Elas respiram lucros e alimentam-se de juros. Se não conseguirem tais coisas, elas têm que morrer, como você morreria sem ar. É triste, mas é assim. É assim, simplesmente. E os arrendatários baixavam a cabeça em sinal de compreensão e aventuravam com timidez: Mas será que não se podia fazer outra experiência? Talvez o ano que vinha fosse melhor, houvesse uma boa safra. (STEINBECK, 1979, p. 42)

Percebe-se a realidade fora de lugar: os bancos, entidades administrativo-econômicas criadas pelos seres humanos a partir de dinâmicas relacionadas à infraestrutura da sociedade e os processos de divisão do trabalho, produção e distribuição de riquezas parecem ganhar vida, enquanto os arrendatários, seres humanos, históricos, sociais e culturais, tornam-se alienados de sua humanidade em um sistema que tem como horizonte último e força motriz de sua organização a expansão do capital, estes arrendatários tornam-se, portanto, objetos.¹²

O fetichismo da mercadoria, conforme descrito por Marx (2011), em “O capital” e em outras obras, é entendido como uma forma de fantasmagorizar a realidade, tornando impossível ver as coisas como elas são, enquanto fomenta a crença em uma versão invertida da realidade. Nesse sentido, não é estranho que Marx compare o fetichismo da mercadoria com um fenômeno ideológico e religioso, pois a face negativa do fenômeno religioso reside, justamente, na manipulação da realidade para fins pouco nobre é assim descrito no livro I de “O Capital” (2011):

[...] uma mercadoria aparenta ser, à primeira vista, uma coisa óbvia, trivial. Sua análise resulta em que ela é uma coisa muito intrincada, plena de sutilezas metafísicas e melindres teológicos. Quando é valor de uso, ela não há nada de misterioso, quer que eu a considere do ponto de vista de que satisfaz necessidades humanas por meio de suas propriedades, quer do ponto de vista de que ela só recebe essas propriedades como produto do trabalho humano. É evidente que o homem, por meio de sua atividade, altera as formas das

¹² Fausto destrincha esta noção, explicando que Marx “sempre insistiu no fato de que por exemplo a mercadoria tem algo de misterioso, que ela é um objeto sensível supra-sensível, etc. Para apreender esse tipo muito particular de objeto é necessário um tipo de discurso que se ajuste a ele, isto é, um discurso que ponha essas abstrações objetivas como elas são efetivamente: como coisas sociais que reduzem os agentes a suportes” (FAUSTO, 1987, p. 101).

matérias naturais de um modo que lhe é útil. Por exemplo, a forma da madeira é alterada quando dela se faz uma mesa. No entanto, a mesa continua sendo madeira, uma coisa sensível e banal. Mas tão logo aparece como mercadoria ela se transforma numa coisa sensível-suprassensível [...] o caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho. (MARX, 2011, p. 121-122)

Este caráter misterioso da forma-mercadoria que, doravante, compreendemos como fetichismo da mercadoria, por assim dizer, suga a humanidade que se produz, pela agência, e reduz os seres humanos, nesta configuração social, econômica e histórica, a meros objetos, manipulados pela força de uma lógica destruidora de acumulação de propriedades privadas que chega ao cúmulo do paradoxo, isto é, conferindo humanidade aos objetos e objetificando os seres humanos.

A citação de Steinbeck (1979) oferece uma tradução – da linguagem conceitual própria da filosofia para a dinâmica da sensibilidade própria da literatura – do caráter fetichista da mercadoria e, conseqüentemente, revela o seu segredo: a conversão do homem em máquina e a assunção da máquina em agente. A maneira como a trama de Steinbeck (1979) vai sendo construída mostra, justamente, a inversão dialética entre a máquina que se humaniza, tornando-se sujeito das relações econômicas e de produção, e o ser humano que se desumaniza.

O produto mais imediato dessa inversão – que nos impede de perceber a sua injustiça – é a separação/alienação do trabalhador com o produto do seu trabalho – tema que é retomado posteriormente, na seção acerca da categoria de trabalho. Antunes (2000, 2018, 2020), a partir das contribuições de Mészáros (2002,2005), explica essa situação partindo da ideia de que a alienação – segundo efeito imediato da situação descrita por Steinbeck (1979) – realiza a mediação sobre a mediação, tornando o processo de trabalho e produção uma relação de segunda ordem ao separar o valor de uso do valor das mercadorias. Dessa forma, retoma o caráter fetichista das mercadorias, que se relaciona com a ideia de alienação:

[...] o advento desta segunda ordem de mediações corresponde a um período específico da história humana, que acabou por afetar profundamente a funcionalidade das mediações de primeira ordem ao introduzir elementos fetichizadores e alienantes de controle social metabólico (ANTUNES, 2000, p. 22-23).

As mediações de segunda ordem, entre outras consequências, separam a produção e o controle, alienando o trabalho e, conseqüentemente, o trabalhador:

Primeiro, a produção e seu controle estão radicalmente separados e se encontram diametralmente opostos um ao outro. Segundo, no mesmo espírito, em decorrência das mesmas determinações, a produção e o consumo adquirem uma independência extremamente problemática e uma existência separada, de tal modo que o mais absurdo e manipulado consumismo, em algumas partes do mundo, pode encontrar seu horrível corolário na mais desumana negação da satisfação das necessidades elementares para incontáveis milhões de seres (MÉSZÁROS, 1995, p. 48).

O fetichismo da mercadoria combinado com a alienação do produto do trabalho realizado pelo trabalhador é um dos fundamentos da ordem desumanizante que marca o horror do existente.

A cena descrita por Steinbeck (1979) nos impacta, dentre outras questões, pois o homem que realiza a mediação imediata, isto é, trabalha e transforma a terra, sendo o verdadeiro lastro da riqueza que se forma é, por relações de segunda ordem, separado da riqueza, separado do meio de trabalho, das ferramentas de trabalho, dos artefatos de trabalho e, por final, da própria humanidade que se advém da objetivação dos produtos social, histórica e culturalmente construídos pela humanidade, sobretudo, mediante a categoria de trabalho ou, como coloca Steinbeck (1979, p.44), “os homens fizeram os bancos, mas não os sabem controlar”.

Como explicar essa inversão? Como explicar essa alienação? Por que as coisas são como são e, mais, por que a flagrante injustiça da situação não é vista como injusta? A pedagogia freiriana (1987) deixa algumas pistas de explicação:

[...] o grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para essa descoberta crítica - a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 1987, p. 17).

A explicação de Freire (1987) aponta, ao menos, para uma das possibilidades de pensamento que explica o caráter fetichizado que as relações de produção e trabalho adquirem em uma sociedade que produz mercadoria como intencionalidade básica e as consequências para a subjetividade dos indivíduos.

Neste sentido, podemos identificar que a tecnologia e as suas intervenções no mundo social e econômico e nas relações basilares de produção têm um caráter ambíguo, isto é, podem ser fonte de libertação de um trabalho ocioso e pouco criativo e, ao mesmo tempo, quando envolvidas em relações alicerçadas na exploração do homem sobre o homem, podem se transformar em um fator de aumento da exploração e da degradação das condições de vida em um sistema orientado pela lógica do capital. Conforme Mészáros (1995):

[...] a constituição do sistema de capital é idêntica à emergência de suas mediações de segunda ordem. De fato, o capital, como tal, nada mais é do que uma dinâmica, um modo e meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva, articulado com um elenco historicamente específico de estruturas envolvidas institucionalmente, tanto quanto de práticas sociais salvaguardadas [...] o qual em suas formas convenientemente desenvolvidas subordina estritamente todas as funções reprodutivas sociais ao imperativo absoluto da expansão do capital, ou seja, da sua própria expansão e reprodução como um sistema de metabolismo social de mediação (apud ANTUNES, 2000, p. 23).

Os discursos educacionais que perfazem o jargão e a gramática da moda passam a, tão somente, louvar o advento da tecnologia como uma via de libertação das práticas educacionais e do cotidiano docente tidos como tradicionais. A tecnologia como panaceia para todos os problemas que afligem à educação, a obsessão pelo novo – novo pela novidade, sem análise de conteúdo – e a ligação das tecnologias da educação com um vasto mercado consumidor e uma possibilidade de atuar nas políticas públicas de países e conquistar novos nichos de mercado, fazem-nos afirmar, ao contrário de Larossa (2013), que faz sentido um discurso “*meio anticapitalista*”. Não para nos colocarmos como o autor, que ironicamente se coloca, reacionários e abrir luta contra os avanços tecnológicos e a sua utilização na educação, mas para exercer a cautela ou a prudência, como nos fizeram refletir os filósofos citados, e poder apreciar, em suas dores e belezas, as negociações que podemos estabelecer como a tecnologia na formação dos professores docente de maneira não fetichizadora.

O conceito de ideologia, por sua vez, não nos permite perceber que, em um sistema orientado pela lógica do capital, não será essa mesma tecnologia por si mesma, isto é, o avanço tecnológico por si só e sem orientação não necessariamente romperá com a dominação, podendo, dentro da lógica do capital, conformar-se como um fator de aceleração da dominação, ao potencializar as mediações de segunda ordem, utilizando a tecnologia a serviço de ações formativas transmissivistas.

A importância de sólida teoria para compreender e agir na realidade, que modificamos e nos modifica, é fundamental para lidar com a contradição que é a marca ontológica desta realidade, encontrando gretas, zonas de ação para conseguir atuar de forma emancipatória a partir dos supracitados avanços tecnológicos.

Mais uma vez, retornando à referência literária que nos guia, Steinbeck (1979) descreve o efeito da ideologia nos trabalhadores que estão sendo separados do seu acre de terra:

E os arrendatários baixavam a cabeça em sinal de compreensão e aventuravam com timidez: Mas será que não se podia fazer outra experiência? Talvez o ano que vinha fosse melhor, houvesse uma boa safra. Deus talvez permitisse que houvesse muito algodão. (STEINBECK, 1979, p. 42)

A narrativa de Steinbeck (1979) é cortante, pois, a despeito de flagrantes injustiças, das desgraças que se abatem em sucessão atordoante, os trabalhadores da terra apresentam, no máximo, reações de revolta individualizadas, rompantes de fúria, desarticulados, desorganizados, meramente reativos. Tais rompantes, obviamente, são punidos de forma exemplar e um processo de apagamento dessas reações ocorre em cadeia de dominó.

A maioria dos arrendatários prefere, de alguma forma, ainda que indigna, acomodar-se à situação, encontrar a justiça na injustiça, e estabelecer algum lugar ao sol para chamar de seu. O ponto máximo da ideologia apresenta-se em uma cena paradigmática: quando o novo dono da terra, isto é, o banco, resolve derrubar tudo que lá existe: casas, muretas, estábulos, pastos, memórias, afetos, modos de se viver a vida e contrata, justamente, um ex-morador da mesma comunidade que agora é incumbido da tarefa de pôr um fim e destruir completamente os vestígios de vida antiga dos arrendatários.

A justificativa é simples: o homem cumpre ordens, faz seu trabalho e o melhor é que cada um e cada uma aceita que esta é a ordem natural da vida social; não existe brecha, escapatória, greta, vislumbre de mudança. A ideologia é, justamente, a naturalização e eternização de uma perspectiva de classe para explicar a ordenação social, mas que não se apresenta como uma perspectiva de classe, mas como verdade neutra universalizável, conforme Chauí (2008):

Em sociedades divididas em classes (e também em castas), nas quais uma das classes explora e domina as outras, essas explicações ou essas ideias e representações serão produzidas e difundidas por uma classe dominante para legitimar e assegurar o seu poder econômico, social e político. Por esse motivo, essas ideias ou representações tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração e dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas. (CHAUÍ, 2008, p.25)

Em outras palavras, a ideologia é a maneira como as ideias, representações, interesses de uma classe social (parte) escondem as contradições sociais, as injustiças e o desamor e acaba, por assim dizer, sendo vendida como o interesse geral, o bem comum (todo), a racionalidade que deve orientar as ações de todas as classes sociais. A função primordial da ideologia é, então, o ocultamento da própria realidade, uma fantasia que coloca a realidade de cabeça para baixo, justificando e legitimando a dominação e a exploração (CHAUÍ, 2008), sendo plausível apenas em uma ordenação social fetichista (MARX, 2011).

A partir da combinação das categorias nucleares do materialismo histórico-dialético – a concepção materialista de história, o diagnóstico da sociedade de mercadoria, o estabelecimento de mediações de segunda ordem entre a produção e a divisão social do trabalho e o produto do trabalho resultando na alienação do trabalhador e conferindo à realidade um caráter fetichista, caráter este ocultado pela ideologia – podemos compreender, de fato, a genialidade da descrição feita por Steinbeck (1987) e compreender como a arte, no caso específico a literatura, pode servir como uma lente teórico-prática para o desvelamento do real e o estabelecimento da inversão dialética necessária para que possamos ler o mundo a partir de uma ótica de classes, sem com isso recair em um perspectivismo ou subjetivismo. Ao contrário, encontrando um ponto arquimediano da objetividade real.

Extrapolar a descrição literária feita por Steinbeck (1987) e encontrar janelas para nossa realidade socioeconômica é tarefa fácil. A questão é perceber como, a despeito das diferenças culturais (que jamais podem ser descuradas), o sistema de produção de riquezas capitalistas possui o mérito de funcionar de forma universalizante e totalizante.

Para aprofundar nossa capacidade de compreensão dessa realidade, vamos agudizar nossas reflexões acerca do conceito de trabalho, na esperança de que a análise sobre as condições concretas seja a pista que procuramos para não sucumbir sobre a avalanche dos discursos hegemônicos.

A longa citação de Steinbeck (1987), marcada pelas múltiplas contradições que descrevem a essência contraditória de uma sociedade cindida em classes sociais, (a saber, a contradição presente nas múltiplas associações representadas pela distância entre os trabalhadores e o produto do trabalho, a contradição presente entre os proprietários de terra e banqueiros, que não realizam o trabalho; mas se apropriam do produto do trabalho – a partir do estabelecimento das mediações de segunda ordem, conforme descritas por Mészáros (2002); o embaralhamento entre as dimensões próprias da máquina e do homem, representadas pela objetificação dos sujeitos e fetichização das máquinas, o trabalho educativo consequente e o planejamento e ação formativa para tomar de forma séria a ideia de trabalho educativo), revela as teias dialéticas e indissolúveis entre o prático e o teórico sintetizados a partir da noção de práxis.

Em outras palavras, a ideia de formação crítica, que respeita a especificidade do trabalho docente e se conjuga com os princípios teóricos, éticos e políticos de emancipação da humanidade – que são retomados nas seções subsequentes – é fundamental para superar os efeitos perversos da ideologia, da alienação, do fetichismo que cortam os seres humanos no modo de produção capitalista.

3.1 A centralidade da noção de trabalho

A categoria de trabalho¹³ é fundamental para a compreensão do mundo social a partir do campo conceitual proporcionado pelo materialismo histórico-dialético. As categorias que foram analisadas na seção precedente demonstram a prioridade que o materialismo histórico-dialético confere à materialidade da vida social, ou seja, a análise da produção e da reprodução do existente. O ser humano, do ponto de vista do materialismo histórico-dialético (MARX; ENGELS, 2009), precisa, antes de tudo, vestir-se, alimentar-se, isto é, precisa das unidades mínimas de vida, que se encontram na materialidade produzida historicamente, antes de que formações também necessárias para dar vazão à toda potência dos seres humanos possam ser saciadas, como, por exemplo, a necessidade de arte, literatura e a da formação continuada, que proporciona ferramentas necessárias ao exercício de alguns ofícios como, por exemplo, o docente.

A originalidade do trabalho marxiano¹⁴ é, justamente, a capacidade que esta perspectiva oferece para explicar as relações sociais em um determinado modo de produção, no caso específico, o modo de produção capitalista. A própria ideia de modo de produção¹⁵ aponta para a necessidade de se pensar a prioridade das relações de produção na esfera da explicação da ação dos homens. Em tal

¹³ “Certamente, todas as sociedades são compelidas a entrar em um “metabolismo com a natureza”, através do “trabalho”, e a organizar e estabilizar este metabolismo de forma tal que seu produto garanta a sobrevivência física de seus membros. Por conseguinte, pode-se desprezar o conceito de uma “sociedade do trabalho”, como uma trivialidade sociológica, na medida em que o conceito se refere a algo necessário. Antes disto, entretanto, é importante explicitar o papel específico representado pelo trabalho, pela divisão do trabalho, pelas classes trabalhadoras, pelas regras de trabalho, pela organização do trabalho e seu conceito correspondente de racionalidade na Sociologia clássica” (OFFE, 1989, p. 6). O trecho de Offe justifica a nossa escolha em analisar, entre todas as categorias forjadas pelo materialismo histórico-dialético, de maneira privilegiada a categoria de trabalho. A ideia é que o trabalho, especificamente o trabalho docente, será, por assim dizer, o alvo da formação crítica.

¹⁴ O termo marxismo, como toda tradição de pensamento fecunda, tanto do ponto de vista teórico como político, denota uma tradição de pensamento e ação não monolítica e que uma tradição de pensamento que tem seu espólio em constante disputa (NETTO, 2011) aponta, inclusive, para a inexistência de um marxismo, mas para o fenômeno plural de marxismos, a partir da interpretação e do relevo conferido pelos teóricos e teóricas para elementos da metodologia marxiana. Neste sentido, para dar contornos mais nítidos para os termos empregados nesta dissertação, mantemos a divisão proposta por Netto (2011), a saber, o termo marxiano diz respeito à obra própria de Marx e Engels (2009). Dessa forma, o trabalho com o léxico e o cabedal teórico marxiano se refere aos textos produzidos no âmbito da gênese desta tradição teórica. A terminologia “marxista” se refere, por sua vez, às tradições teórico-políticas que se autovinculam ao pensamento marxiano e postulando uma fidelidade pouco criativa ao diagnóstico inicial destes pensadores fundamentais.

¹⁵ Utilizamos a definição de modo de produção proposta por Jabbour e Gabriele (2021, p. 68): “[...] o conceito marxiano de modo de produção refere-se à forma específica de interação entre forças produtivas e relações sociais de produção que caracterizam e moldam a base material e a reprodução das civilizações humanas por períodos muito longos”.

perspectiva, o marxismo inverte a explicação habitual na história do pensamento, qual seja, a pressuposição de que o mundo se explica pelas ideias, e que as ideias, por assim dizer, modelam a existência material dos seres humanos.

Ao contrário, as relações materiais de produção modelam e possibilitam a existência das ideias tais como existem em nós. Tal inversão é um marco na história do pensamento, percebido por Marx e Engels, que anteviam que estavam superando um momento específico da história do pensamento, marcado pela filosofia idealista hegemônica no contexto filosófico alemão da época e que serviu como plataforma de reflexão para nossos pensadores durante o tempo de seus desenvolvimentos intelectuais.

O eco com noção de formação docente é facilmente percebido, ou seja, não se pode prescindir do contexto material da formação para que a ação formativa se efetue. Ou seja, faz bastante diferença se a formação acontece, por exemplo, em um momento pandêmico e se esta formação é mediada prioritariamente através de aplicativos de comunicação a distância.

O trabalho é o marcador de diferença na coextensão entre o social e a natureza. O ser humano mantém um substrato de naturalidade que é uma condição ontológica dada. Todavia, o materialismo-histórico não é uma explicação naturalizante da realidade, posto que a contradição, a historicidade e a formação cultural e social conformam a própria ideia de humanidade (LURIA, 1979).

A base biológica é tão somente base biológica, ou seja, é importante na busca da explicação sobre o que é a humanidade, mas a ideia de humanidade não é trabalhada a partir de um reducionismo próprio de explicações materialistas em ciências da natureza e filosofia das neurociências, por exemplo. Ao contrário, o que diferencia o ser humano de estar, por assim dizer, mergulhado de forma indiferenciada na natureza é a perspectiva de que o ser humano se torna ser humano a partir da objetivação daquilo que fora construído pelas gerações precedentes de seres humanos. A partir da ideia de trabalho, o ser humano modifica a realidade e transforma a natureza dada e, neste mesmo movimento, transforma-se. A transformação da natureza dada, os produtos imateriais e materiais dessa mediação de primeira ordem, permitem que o ser humano produza e reproduza a sua existência (MARX, 2011).

Contudo, escapa do escopo de nossa investigação retomar toda a história do trabalho, desde a denominada história pré-literária até as modificações trabalhistas

presentes na hegemonia neoliberal, porém cumpre saber que existiu uma história do trabalho e que a própria história do trabalho se interconecta de forma umbilical com a história geral da humanidade, pela ótica marxiana, pois permite que os seres humanos se diferenciam do dado e assumam a condução da historicidade de seu destino como comunidade de futuro comum (JINPING, 2014).

Uma das provas da existência de uma história do trabalho, cheia de vicissitudes, é a ideia de divisão social do trabalho. A divisão social do trabalho é fundamental para compreender como o trabalho tornou-se nuclear na história dos modos de produção como, por exemplo, na sequência do desenvolvimento do capitalismo como forma de produzir, gerenciar e distribuir – de forma inadequada – as riquezas geradas através do trabalho.

A divisão do trabalho, como explica Marx (2011), permite perceber como cada agente, por assim dizer, está distribuído no processo de produção social. Ora, se existe o fenômeno social do trabalho, há a sua contraparte, a classe trabalhadora, isto é, aqueles agentes que estão espalhados pela divisão social do trabalho, responsáveis por produzir e reproduzir continuamente a comunidade, as relações sociais, o próprio trabalho como fenômeno social e, por final, o modo de produção de riquezas. O materialismo histórico-dialético e a sua explicação da história humana, a partir do pressuposto da divisão entre classes sociais, presta atenção ao trabalhador como parte integrante e protagonista do processo social do trabalho. A esse respeito, Antunes (2002) propõe uma nova categorização de classe trabalhadora, rompendo com visões ortodoxas que igualam classe trabalhadora ao proletariado industrial, e estende a categoria de classe trabalhadora como “a classe-que-vive-do-trabalho” e que:

engloba o conjunto dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho em troca de salário, na indústria, na agricultura e nos serviços, bem como nas interconexões existentes entre esses setores, como na agroindústria, nos serviços industriais, na indústria de serviços etc. (ANTUNES, 2014, p. 50)

Em consonância com o objetivo proposto nesta dissertação, nossa atenção recai sobre o trabalhador docente e o coordenador pedagógico, o formador por excelência e as condições materiais da realização de seu trabalho a partir das complexas relações de opressão e possibilidades de criar o inédito viável (FREIRE,

1968, 1992) presentes, ainda que em estado de crisálida, no contexto histórico, social e econômico.

Fica claro que o mundo da educação, como aponta Freire (2021), não se separa do mundo social. Pelo contrário, relaciona-se dialeticamente com as condições materiais e concretas que possibilitam e, ao mesmo tempo, impedem a ação própria do trabalho docente comprometido com a ideia de superação das limitações do existente (FREIRE, 2021).

Em tal vertente, é mister retomar a caracterização feita sobre a hegemonia neoliberal que marca nosso período histórico. Tomada como uma nova racionalidade capaz de fornecer sentido a todas as relações sociais, modificando-as pela forma empresa, a hegemonia neoliberal produz com a forma escola, a ação docente e os processos de formação que têm de lidar com o espraiamento da forma empresa que corrói as relações típicas da escola e concretiza-se como um bloqueio de ações emancipatórias em sentido forte. Essa hegemonia pode ser percebida a partir das tentativas de, por assim dizer, subtrair a autonomia docente, sua capacidade de fomentar relações de agência transformativa compartilhada, investindo em uma retórica e prática ligada à competição.

Sobre as interferências da lógica capitalista na esfera da educação, Freire aponta que:

O empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de “seu” operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que envolve o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em recriar uma sociedade mais humana (FREIRE, 1996, p.40).

Existe uma dimensão política específica do fenômeno social educativo que rompe com a pretensa ideia de neutralidade, fundamento da formação em caráter técnico. Nas seções destinadas à fundamentação teórica e à metodologia, apontamos para o caráter ideológico de pretensas definições neutras de ciência. Assim como romper com a ilusão positivista de uma ciência neutra, é mister romper com a ideia do trabalho educativo como descolado da prática social, histórica e cultural. Isto é, a opção política é parte inerente ao ato de educar. E, assim como no caso da ciência, não se trata de abrir mão da objetividade, mas, ao contrário, ir ao

encontro da verdadeira objetividade, rompendo as ilusões ideológicas subjetivistas/totalitárias que configuram o pano de fundo da hegemonia neoliberal e resguardando e potencializando o poder de agência transformativa compartilhada – ao se esquivar da ilusão da externalidade da dominação ou da libertação – dos agentes.

Para além disso, a concepção de trabalho de Larrosa (2021) nos interessa sobremaneira. Larrosa (2021), assim como os autores de matiz marxista, opõe-se aos processos de privatização e precarização do trabalho, sobretudo, do trabalho docente, vistos como consequências das relações econômicas, sociais e culturais predominantes. Larrosa afirma que:

[...] alguns valores que na sociedade estão se desvirtuando a toda velocidade. Sem dúvida me parece que a principal questão que deveria nos ocupar na atualidade em relação à educação é a destruição do público. Vivemos tempo em que o público, o que tem ver com o interesse de todos e não com o interesse privado de algumas partes, está sendo progressivamente destruído, e a velha escola pública tem uma coisa muito interessante do meu ponto de vista, que é que entendia a educação como um assunto de todos, e recebia os alunos a partir do ponto de vista da igualdade, não da desigualdade, mas do ponto de vista da igualdade. Então, na Espanha, com a crise econômica, com os cortes em educação, saúde e em todos os serviços públicos, mas também com a destruição da mesma ideia de que a política tem algo a ver com as coisas comuns e não com interesses partidários, eu creio que o principal problema que estamos enfrentando, é justamente como defender uma ideia pública de educação em um mundo em que o público não interessa mais a ninguém. Mas eu cada vez mais tenho a sensação que a educação e o social estão sendo apropriados cada vez mais pelas corporações e cada vez menos pelo Estado, e essa ideia do “público” está se quebrando a toda velocidade. (LARROSA, 2013)

Contudo, apesar de possuir um diagnóstico semelhante, Larrosa (2013) procura construir os caminhos alternativos a partir de outras vias daquelas propugnadas pelos autores mais próximos a uma interpretação rígida do materialismo-histórico. Esse autor enxerga que a chave para o estabelecimento de uma visão de professor que seja capaz de, ao menos, resistir ao desaparecimento do mundo é a recuperação da noção de ofício. O ofício liga-se com a ideia de tradição, mas não em chave reacionária, ao contrário, a tradição é vista como elemento capaz de resistir ao mundo de “vulnerabilidades permanentes” (SENNETT,

2015), pois fornece o esteio capaz de resistir ao instantaneísmo do mundo das informações e imagens:

[...] Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo. (LARROSA, 2002, p. 3)

Para além disso, a ideia de ofício/tradição confere um poder de resistência, pois faz o indivíduo ultrapassar a atomização própria da sociedade neoliberal e insere-o em um tempo e espaço que transcendem à ótica imediata utilitarista.

Mas como esse ofício pode ser estabelecido? Nessa conjuntura, o liame com o marxismo é estabelecido, pois, segundo Larrosa (2021), a chave para o estabelecimento do professor como artesão é, justamente, a materialidade ou, em outras palavras, o fazer docente apoiado na concretude da escola e da sala de aula.

O professor visto como aquele que trabalha, pertencente à classe trabalhadora, um mestre oficinairo que resiste à avalanche neoliberal que tenta reduzi-lo a pó é o professor que nos interessa aqui, que encontramos em sala de aula impedindo “que o mundo se desfaça”. Este professor é um trabalhador, em sentido marxiano, capaz de erguer barreiras entre a mediação de segunda ordem e resistir, ao processo aparentemente inexorável de alienação do trabalhador e o seu trabalho, conforme Steinbeck (1979) tão bem retratou em outro contexto.

Ao combinar essas descrições de vertente materialista dialética com as contribuições presentes na obra de Larrosa (2021), conseguimos vislumbrar um professor-profissional-cidadão capaz de resistir à inexorável onda de fragmentação e destruição privatizadora que grassa em nossa sociedade e podemos vislumbrar como um agente.

O materialismo histórico-dialético como uma capacidade de apresentar um diagnóstico (GRESPLAN, 2021) da realidade social, da produção e da reprodução constante dos pressupostos básicos da existência da humanidade é a base teórica

que permite a compreensão dos seres humanos como agentes históricos, dotados de uma margem de ação (STETESENKO, 2019) que, ainda que não infinita – rompendo com a ilusão liberal de um livre-arbítrio exponencializado –, inaugura um largo campo para que a organização política, baseada na junção da teoria e da prática, condensada na noção de práxis, possa ser um instrumento para gerar mudança.

Quais as possibilidades de professores, vistos como trabalhadores, em um modo de produção orientado para a expansão do capital e da propriedade privada, romperem com essa lógica? Como estabelecer uma agência coletiva, colaborativa e compartilhada capaz de ser tomada como agência transformativa compartilhada e que enseje possibilidades de saber/construir o que ainda não existe? (ENGESTRÖM, 2016).

A formação crítico-colaborativa, neste diapasão, aparece como uma possibilidade de superação da lógica reducionista do capitalismo sobre o fenômeno educativo e via possível para expandir o potencial de ação docente.

4 A AGÊNCIA TRANSFORMATIVA COMPARTILHADA

As seções passadas realizaram algo semelhante ao que Nietzsche (2016) classificou como trabalho de toupeira, ou seja, realizaram uma espécie de trabalho subterrâneo nas categorias que perfazem o solo fundamental do materialismo histórico-dialético. Esse trabalho permitiu-nos escavar uma concepção de humanidade, retirando escombros teóricos que turvam a compreensão ontológica e epistemológica e invisibilizam subjetividades de mulheres e homens. A conceitualização dessa humanidade, inexoravelmente histórica, cultural e social, é fundamental para romper com a noção de natureza humana que, às vezes, converte-se em esteio para concepções conservadoras, fatalistas e, portanto, ilusórias do fazer científico e da prática política. Em uma palavra, ideológicos, conforme nossa descrição precedente.

O ser humano pode ser apreciado a partir de múltiplos enfoques, que, de acordo com cada perspectiva, fornece possibilidades de ação ou espaços de coerção da capacidade agentiva humana. O neoliberalismo, faz bem retomar, não pode ser visto tão somente como uma técnica ou como uma forma geral de administração e relação do Estado com a economia, mas, depende de um pano de fundo metafísico, convertendo-se, justamente, em uma racionalidade que confere sentido para as práticas subjetivas dentro de relações sociais, econômicas, políticas, sociais e culturais determinadas (LAVAL, 2017).

A partir da lente teórica do materialismo histórico-dialético, a base material adquire predominância na explicação teórico-prática. Nesse contexto histórico, o neoliberalismo atua como um pano de fundo que constrange os agentes políticos, desfazendo sua substância, quando fomenta a crença na nulidade da capacidade agentiva e segue a cartilha da conformação ao existente, do final da história.

A categoria de agência tornou-se crucial em diversificadas áreas do conhecimento, embora também seja controversa ferramenta intelectual utilizada por outros tantos pensadores e pensadoras. Por exemplo, existem estudos acerca da agência em administração e teoria do aprendizado em organizações – sobretudo, no contexto descrito por Giddens (1979), –, estudos que tomam a agência e a intencionalidade como ferramentas intelectuais importantes na filosofia; da filosofia política até à filosofia das neurociências, existe um conjunto de investigações sobre

o poder agentivo dos seres humanos na própria neurociência e nas ditas *hard sciences*.

Neste complexo quadro, as ciências sociais são o campo onde o maior número de pensadores e pensadoras se debruçaram acerca da questão da agência e procuram delimitar as fronteiras conceituais desta categoria. Evidentemente, essas investigações seguem pressupostos conceituais, fundamentações teóricas e metodológicas que, por vezes, guardam semelhança e, outras tantas vezes, partem de horizontes intelectuais distintos, revelando outra dificuldade do trabalho com a categoria de agência, ou seja, é necessário realizar um procedimento de escavação da categoria para conseguir visualizar um significado em meio à explosão de produções de sentido em torno de uma mesma ferramenta conceitual.

Existe uma definição, ainda que prévia, que pode permitir o início do trabalho intelectual a partir dessa categoria? Uma pista que auxilia neste primeiro passo é encontrar características comuns que possam abrigar a pluralidade de usos e aplicações do conceito em questão.

De acordo com Engeström (2008), aquilo de comum, na diversidade de abordagens acerca da agência, é conceber a agência como uma característica, um atributo, que pertence a um indivíduo, que diz respeito a capacidade de alterar o curso de ações de forma voluntária. Isto é, via de regra, a agência é concebida a partir de uma ótica individualista-voluntarista, sendo aplicada ou não por indivíduos de acordo com motivações singulares, prescindindo, por assim dizer, das determinações sociais, históricas, culturais e econômicas. Essa ausência de contexto explica-se por conta de preferências filosóficas e pelo esquecimento da reforma ontológica/epistemológica realizada pelo materialismo-histórico (STETESENKO, 2019), se toma como pressuposto básico a separação entre indivíduo e o real. O esquecimento não é fortuito, ao contrário, o esquecimento faz parte da rede conceitual filosófica-teórica que sustenta a hegemonia neoliberal e o constrangimento ao poder de ação política e agentiva dos atores sociais e políticos.

A ideologia neoliberal fundamenta este constrangimento em algumas ficções teóricas de caráter naturalizante, abstrato. Essas caracterizações abstratas são o solo metafísico onde a concepção de agentiva restritiva ou nula floresce. Gabriele e Jabbour (2021) expõem os fundamentos do *homo economicus*.¹⁶ A ficção do *homo*

¹⁶ Os autores definem o *homo economicus* relacionando com a economia neoclássica, fonte de inspiração para o neoliberalismo: “[...] a economia neoclássica dominante ‘trabalhava tradicionalmente

economicus, por assim dizer, concentra as delimitações ideológicas e pressupostos filosóficos contidos na cosmovisão liberal – e, por extensão, neoliberal – e, conforme supraexposto, a principal tarefa dessa abstração teórica é, justamente, servir de justificativa epistemológica e, pretensamente científica, para escolhas e delineamentos ético-políticos que justificam a (des)ordem vigente.

Estes delírios ideológicos têm o seu verdadeiro caráter, isto é, a faceta de delírio é escondida por uma utilização pragmática de interpretações enviesadas de contribuições próprias da ciência. Em outras palavras, os ideólogos do liberalismo e da eternização do presente atribuem à desigualdade um caráter de fatalidade e de pesar que, todavia, deve ser encarado como inexorável pelos agentes sociais – inclusive, despidos de seu poder de agência –, pois a ciência demonstraria que a natureza humana se inclina, também de forma inexorável, para a produção e a reprodução da desigualdade. Nessa óptica, os autores procuram delinear as descobertas em ramos biológicos, neurológicos e psicológicos que colocam uma pá de cal no vestuário de neutralidade e pretensa cientificidade que repousam as teorias individualistas e naturalizantes dos seres humanos.

Inicialmente, os autores procuram demonstrar que a teoria da seleção natural e da evolução das espécies passa por um fenômeno de enviesamento ideológico, em outras palavras, ressalta-se a competição como o principal veículo indutor da evolução e da variabilidade de espécies e procura-se demonstrar como a competição – espelhada pelo livre mercado – teria as suas raízes mais profundas vincadas na própria dinâmica da seleção natural das espécies e na transmissão genética dos caracteres.

Gabriele e Jabbour (2021), a partir de inúmeras contribuições da biologia, sociobiologia e psicologia evolutiva, demonstram que outro princípio, tão ou mais importante do que o princípio da competição, influi na dinâmica e no processo de seleção natural, principalmente do ponto de vista das comunidades e dos seus entrelaçamentos com as produções culturais, o princípio da cooperação: “[...] Juntamente com a mutação e a seleção, a cooperação é a terceira força evolucionária fundamental. É também uma força mais poderosa do que a concorrência na formação e promoção da inovação” (GABRIELE; JABBOUR, 2021).

com a ideia de um mundo povoado por indivíduos racionais guiados por interesses próprios e emoção [...] o comportamento humano é fortemente condicionado por rotinas afetivas e emocionais essenciais à sobrevivência” (JABBOUR; GABRIELE, 2021, p. 45-52).

A cooperação aparecendo como fator relevante para os processos evolucionários demonstra uma das fraquezas do individualismo metodológico próprio do liberalismo, isto é, a contradição fundamental com processos éticos ligados à compaixão e à comiseração e, mesmo, a valores que aparecem na formação das comunidades humanas desde os primórdios da história.

A ficção do *homo economicus*, na verdade, é a junção de muitas ficções alçadas ao *status* de justificativas filosóficas. O *homo economicus* é um ente naturalizado, ou seja, as suas potencialidades não foram produtos da história cultural, mas, todavia, atributos herdados da natureza e, portanto, imutáveis. Um desses atributos ficcionais seria a racionalidade inerente a todas as suas ações e a consequente capacidade de calcular seus atos de acordo com a maximização do prazer e da felicidade *versus* a diminuição da tristeza e do desprazer.

O *homo economicus* é um ente racional, no qual não perpassam afetos e que calcula seus atos visando ao seu interesse próprio, denominado, de forma controversa, como felicidade. Para que este castelo de cartas teórico se mantenha no ar, torna-se necessário, justamente, a capacidade, defendida por certos estratos da filosofia moderna, de se definir o ser humano como um ente, por excelência, racional.

Gabriele e Jabbour (2021), apoiados nos estudos dos psicólogos comportamentais, apontam para o contrário, ou seja, a maioria das decisões dos seres humanos não ocorre em um plano de estrita racionalidade. As decisões dos seres humanos são produtos de diversas dimensões-dialéticas em que a racionalidade é um elemento, mas um elemento que convive com outras dimensões como, por exemplo, dimensões de comportamento cerebral involuntário (ainda pouco estudadas) e dimensões afetivas.

Não existe espaço para pensar esse ser que, por natureza, não como construção histórica, cultural e social, é um ser que calcula e procura seu benefício próprio racionalmente e, por alguma mística invisível de uma mão também invisível, a partir das ações desorganizadas individuais, chega-se ao benefício comum.

Esse aspecto, defendido por Jabbour e Gabriele (2021), aponta para duas direções. A primeira direção, conforme sugerido, é demonstrar o limite da ficção fundacional do neoliberalismo baseada no cálculo, racional e perfectível, das ações humanas. O segundo aspecto é, justamente, mostrar como as ações humanas são limitadas por fatores externos à racionalidade, como os afetos, e, acrescentamos, a

partir do materialismo histórico-dialético, pelas condições culturais, as regras das comunidades, a divisão social do trabalho e a orientação de um objeto socialmente construído com motivações socialmente construídas.

Ou seja, nem onde o neoliberalismo, por assim dizer, jogava em casa, isto é, na pseudoconfirmação de seus delineamentos econômicos pelas *hard sciences*, podemos afirmar que isso é verdade, mas, ao contrário, de acordo com o estado da arte levantado por Gabriele e Jabbour (2021), os pressupostos fundacionais do neoliberalismo não encontram fundamentação teórica consistente na produção recente das ciências naturais.

A consequência é que, embora não exista um sujeito livre de determinações como prega o neoliberalismo, paradoxalmente, livre de determinações porque determinado eternamente pela natureza, reside um agente social, histórico e cultural, livre e, ao mesmo tempo, dialeticamente, atravessado pelas condições materiais da sociedade.

Ora, a partir do exposto, fica patente que a suposta conexão entre capitalismo, livre mercado, natureza genética e evolução dos seres humanos não passa, de fato, de constructo ideológico. Por conseguinte, uma postura balizada por um apelo sociologizante, historicizante e cultural pode ser a brecha para o caminho que estabelece a agência como categoria explicadora máxima das estruturas sociais e da ação dos indivíduos na construção e modificação dessas estruturas, tratando a liberdade não como capacidade de um agente escolher entre as contingências y e x, mas de uma certa força que nos impele, ainda que envoltos em contradições e determinações, a construir cenários e modelos que embasam nossas ações futuras

Por conseguinte, a agência, tal como defendida por Giddens (1979), revela seus contornos e limites. A postura de Giddens é insuficiente, pois não percebe a sutileza presente no materialismo histórico-dialético, preferindo enquadrar o materialismo histórico-dialético como uma das óticas sociológicas objetivistas e rendendo-se ao espantinho, tomado por algumas tradições pretensamente críticas, que acusam o materialismo histórico-dialético de ser reducionista, economicista. As concepções mais conceitualmente avançadas do materialismo histórico-dialético, no entanto, rejeitam esquematizações rasas e pueris para explicar a realidade social, investigando a complexidade dos fenômenos a partir da relação dialética da materialidade e imaterialidade, comunidade e indivíduo (GRESPLAN, 2021).

Esta zona de ação ganha inteligibilidade a partir, justamente, da noção de agência. Trata-se de um termo polifônico e com inúmeras conotações em abrangentes e distintas áreas do conhecimento, mas compreendido, neste trabalho, segundo a definição de Engeström (2015, p.2.) de agência transformativa, como capacidade “de formar e implementar que vai além e transforma as rotinas aceitas e dá condições para uma atividade”. Engeström (2005) ressalta que a agência, comumente, definida como o poder de um agente individual de modificar um curso de eventos a partir de uma ação intencional, mostra-se limitada frente aos desafios de aprendizagem presentes em nosso “*runaway world*” (GIDDENS, 2001).

A noção de agência, em seu caráter compartilhado e transformativo, permite-nos ultrapassar dialeticamente dois polos usualmente justapostos nas ciências sociais, a saber, o objetivismo – conforme a discussão realizada em torno do materialismo-histórico – e subjetivismo. O objetivismo é a tendência a análises macro ou totalizantes dos fenômenos sociais que, aproximadamente, possuem uma amnésia seletiva em relação ao papel dos indivíduos, da ação social e concebem a sociedade à maneira de um “organismo”, em que o papel dos indivíduos seria compreendido exclusivamente por meio de sua função dentro de um todo, sendo reduzido obviamente a uma parte passiva da estrutura que o oprime.

Reagindo à tendência objetivista, o subjetivismo, por vezes, extrapola o papel do micro, das ações sociais cotidianas e ressalta a questão da perspectiva e da impossibilidade de um retrato mais amplo que se mantenha fiel à miríade de ações e possibilidades que, a todo instante, podem ser encetadas por sujeitos históricos e descurando da concertação ontológica de coexistência entre subjetividade e objetividade, como proposto por Stetsenko (2019), em sua noção de agência radical transformativa, que prossegue como importante horizonte ontológico, epistemológico, ético e político de todo trabalho que vise ultrapassar, a partir de rigorosa investigação, o estado atual de coisas.

A ideia de agência transformativa compartilhada, supra descrita e que é aprofundada ao longo do trabalho, aponta para a negociação complexa de um todo social que modela o indivíduo ao mesmo tempo que esse indivíduo altera o que lhe altera. Sob tal óptica, a noção de agência transformativa compartilhada cria uma zona de ação – ainda que não infinita, bastante larga – para o indivíduo. Novamente, o peso das escolhas éticas, epistemológicas e políticas não pode ser retirado da

atividade que os indivíduos exercem dentro dos contextos sociais dos quais participam.

Ao transpor a discussão da agência para o fenômeno educativo, fazemos eco às afirmações acerca do caráter político da educação propostas por Freire (2021) Conforme Freire, não existiria razão de ser ou sentido para se pensar o ato educacional dentro de uma realidade esquematizada, e, portanto, reprodutora da ordem que existe. Torna-se mister compreender o fenômeno educativo, em outra chave, qual seja, a da agência transformativa compartilhada.

A agência transformativa compartilhada não é produto orgânico de relações naturalizadas, entretanto, aparece como um produto de certas configurações sociais de atividade que valorizam a colaboração-crítica, a construção e corresponsabilização coletiva de mudança da realidade em busca de estabelecer situações e atividades sociais que se aproximem do objetivo de restaurar ou criar formas de justiça social.

A formação crítico-colaborativa propicia uma via de superação dos entraves apresentados pelo contexto social, econômico e político, na medida em que potencializa as zonas de criação de uma agência transformativa compartilhada.

5 A FORMAÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA, A LINGUAGEM DA REFLEXÃO CRÍTICA E A AGÊNCIA TRANSFORMATIVA COMPARTILHADA

A formação dos professores – e anterior formação dos formadores – adquire relevo, justamente, na medida que se correlaciona com as categorias apresentadas nas seções anteriores. Ora, a partir do momento que se estabelece o docente como; um vir-a-ser isto é, como um ser repleto de historicidade, por meio do materialismo histórico-dialético; e com capacidade de alteração de si e do mundo que pretensamente é (FREIRE, 2021), que se relaciona dialeticamente como instrumento, signo, comunidade, regras em uma atividade orientada por um objeto mediante motivações (ENGESTRÖM , 2010, 2016), portanto, um construtor da realidade que, ao mesmo tempo, modifica a realidade histórica, rompe-se com a perspectiva eternizante e universalizante – que, ao final e ao cabo, reproduz o existente – e uma fresta de ação a partir da categoria de agência transformativa compartilhada é inaugurada.

Neste sentido, o planejamento e a ação formativa propriamente dita se constituem como os momentos, por excelência, de formação de uma agência transformativa compartilhada (ENGESTRÖM , 2008) capaz de ensejar modificações qualitativas na realidade social, histórica e social.

A investigação acerca da formação de professores constitui um campo de saber próprio e com especificidades, contendo uma história própria de disciplina intelectual. Uma miríade de autores, correntes e escolas de pensamento, com diálogo ou não com as bases intelectuais fundamentais desta pesquisa, ecoa sua voz no campo da formação docente.

Portanto, é necessário estabelecer uma linha interpretativa para as diferentes abordagens presentes no campo da formação docente e sua maior proximidade com a nossa fundamentação teórica e a possibilidade de estabelecer ou identificar potencial agência transformativa compartilhada. Com tal escopo, a organização das possibilidades de formação docente a partir de três tipos de reflexão, proposta por Liberali (2018), é ecoada neste trabalho.

Segundo Liberali (2018, p. 25), o conceito de reflexão é utilizado em diferentes sentidos no contexto de formação de professores. Isso porque refletir não envolve apenas pensar, mas, também, "uma ação consciente realizada pelo

professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências".

Em tal direção, Manen (1977) distingue três tipos de reflexão, a saber, reflexão técnica, reflexão crítica e reflexão crítica. A reflexão técnica tem o foco na "eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins" e na "teoria como meio para previsão e controle dos eventos" (MANEN, 1977, p. 26). Assim, o professor que reflete tecnicamente busca respostas para os problemas do cotidiano em artigos e pesquisas científicas, seminários, conferências, por exemplo.

A atividade profissional nesse modelo é instrumental, sendo considerados eficazes os educadores que resolvem problemas práticos a partir da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Entretanto, nessa perspectiva, os professores são vistos como meros técnicos aplicadores de teorias e técnicas científicas, visto que, comumente, procuram aplicar conhecimentos teóricos para avaliar e/ou mudar a prática, sem que haja um real entendimento da situação concreta. Dessa forma, os exemplos práticos servem apenas para expor e ilustrar a teoria, e não para fazer com que as ações sejam entendidas pela explicação teórica. Nas palavras de Liberali (2018, p. 27);

"a preocupação está, portanto, na apresentação ou exemplificação de conceitos, e na apropriação desses conceitos para uso prático. Logo, esse tipo de reflexão está conectado à tentativa de usar novas abordagens sem analisar e avaliar práticas anteriores. Sua maior preocupação seria a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudança" Liberali (2018, p. 27).

A reflexão técnica, então, está relacionada "a uma postura de reverência e subjugação em relação ao poder da teoria formal e dos teóricos, de reprodução de práticas tidas como corretas, sem um questionamento destas" (LIBERALI, 2018, p. 27).

Por sua vez, a reflexão prática "caracteriza-se essencialmente pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a compreensão de fatos" (LIBERALI, 2018, p. 27). Ou seja, a partir desta perspectiva, procura-se encontrar soluções para a prática na prática, por meio de conhecimentos que facilitam o entendimento.

A reflexão prática, portanto, ocorre em situações em que há uma narrativa de fatos, sem indicação de uma fundamentação teórica. Verifica-se, na realidade, uma tentativa de compreender as ações a partir da experiência, sem relacioná-la com o mundo externo ou com o contexto educacional. Segundo Liberali (2018, p. 28), "essa postura demonstra uma centralização em si e não cria base para a compreensão da história das ações" e "pode levar a uma atitude que se baseia apenas no uso do senso comum, que aparece como apoio para as avaliações".

Liberali apoia-se em Dewey e introduz a oposição entre uma "ação rotineira" e uma "ação reflexiva". Segundo o autor:

[...] as ações rotineiras tomavam a realidade social e os objetivos das ações como garantidos a priori, simultaneamente, não permitiam variações na forma como os objetivos eram alcançados por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula. A ação reflexiva, por outro lado, sugeria uma consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz das bases que as suportassem e das consequências geradas. (DEWEY, 1993, apud LIBERALI, 2018, p. 28-29).

Por sua vez, Schon (1992) retomou os ideais de Dewey, conectando o conceito de reflexão à ação. Ambos os conceitos foram elaborados para contrapor a visão de reflexão técnica predominante nas décadas de 1970 e 1980 na formação de professores (GÓMEZ, 1992). A reflexão-na-ação, diz respeito aquela reflexão concomitante a ação humana, indicando uma abertura à mudança por parte de quem pratica a ação.

Por sua vez, a reflexão-sobre-a-ação consiste na "análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e procedimentos de sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores" (GÓMEZ, 1992, p. 105).

Entretanto, essa perspectiva da reflexão, ao enfatizar a realidade concreta e centrar na ação e na busca de soluções práticas para problemas, por meio da simples troca de experiências, muitas vezes, acaba não considerando as questões éticas presentes nas situações analisadas.

Segundo Liberali (2018), outros autores buscaram relacionar as ações com seus fundamentos:

Wildman & Niles (1987) Wildman et al (1988) vêem a reflexão do professor como uma tarefa difícil que compreende ativar e tornar explícito o que os professores conhecem e acreditam sobre ensino para o desenvolvimento de uma possível análise crítica. Esse esforço reflexivo atua para dar ao professor maior autonomia e poder de decisão. Nesse âmbito, a reflexão aparece, como também comenta Magalhães (1992a), como uma análise sistemática da prática observada. Parte do pressuposto que essa análise leva a uma distinção entre o julgar, tão comum aos professores, e o observar, que justamente possibilita o entendimento das representações e sentidos por trás das ações (LIBERALI, 2018, p. 30).

Outros autores, ainda, propõem a Avaliação Horizontal, um tipo de avaliação da prática que também pressupõe uma análise da relação intenção e prática. Nessa perspectiva, a reflexão envolve a análise de objetivos de curto e longo prazo e sua relação com as práticas observadas, por meio de três estratégias básicas: análise da perspectiva histórica de determinada prática; sugestões de alternativas e análise da linguagem.

Entretanto, essa forma de reflexão não considera a perspectiva de transformação social própria da reflexão crítica. Segundo Liberali (1996, p.25):

A reflexão crítica proposta por Kemmis (1987) sugere a necessidade de uma revisão das atividades acadêmicas dentro de uma perspectiva "contemporânea, social, e histórica" que leve os praticantes a se tornarem agentes da história. Dentro desta visão, o papel dialético da relação(a) professor(a)-instituição é responsável pelo processo de transformação e desenvolvimento da educação que somente pode existir a partir da transformação das práticas que a constituem. A auto-reflexão surge, então, como mola-mestra para a mudança educacional criando oportunidade para que os(as) professores(as) adotem uma postura crítica de suas práticas e da estrutura na qual ela está inserida. A reflexão crítica exige que nos coloquemos dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social e tomando partido" (LIBERALI, 1996, p.25).

Ao considerar o sujeito como um ser capaz de analisar a realidade social e cultural em que está inserido e desenvolver ações para transformá-la, a reflexão crítica engloba características das reflexões técnica e prática, mas com ênfase nas questões éticas.

Assim, a formação de educadores em uma perspectiva crítica valoriza critérios morais, preocupando-se com a justiça e a igualdade dos objetivos e experiências educacionais, além de considerar o contexto histórico-social em que estão inseridas as ações. Portanto, o objetivo é superar contradições presentes na

reflexão técnica e na reflexão prática, possibilitando maior autonomia e emancipação de educadores. Conforme Liberali (2018, p. 32):

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. [...] Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Liberali (2018) elenca algumas das principais características da formação de um profissional crítico, que envolvem o desenvolvimento de: menos medidas de desempenho profissional, formas de verificar o silenciamento da voz dos educadores sobre como julgar a posição política das ações, oportunidades para o educador confrontar práticas negativas de autoritarismo, entre outras.

Para Smyth (1992), o escopo da formação crítica está em "tratar de formas emancipatórias de liberar o professor da 'gaiola de ferro' em que atua a partir do trabalho com valores de desigualdade e poder", de modo que o educador possa participar das tomadas de decisões, contestando e debatendo a finalidade de suas ações dentro e fora da sala de aula.

Portanto, refletir criticamente vai além de pensar sobre a prática porque pressupõe educadores como atores políticos, que atuam dentro de um contexto institucional não neutro, e questionam a natureza das práticas naturalizadas historicamente, tendo em vista a formação de alunos como cidadãos ativos e críticos.

Nesse aspecto, Giroux (1997)¹⁷ indica que o educador crítico deve agir de modo a tornar o pedagógico mais político, auxiliando estudantes a engajarem-se na luta para superar as injustiças, assim como tornar o político mais pedagógico, tratando estudantes como agentes críticos, problematizando o conhecimento, utilizando o diálogo e a argumentação em prol de um favor de um mundo melhor.

Em suma, o educador crítico proporciona aos estudantes espaço para expressarem suas vozes e utiliza linguagem crítica adequada para tratar das

¹⁷ O autor procede a essa relação entre educação e sociedade que é fundamental para esta investigação: "Acredito que é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. Desta forma, podemos ser mais específicos acerca das diferentes relações que os professores têm tanto com seu trabalho como com a sociedade dominante." (GIROUX, 1997, p. 5).

questões cotidianas, abrindo caminhos para a "linguagem das possibilidades"(LIBERALI, 2018, p. 34).

Cumprе ressaltar que, na perspectiva da Linguística Aplicada, o estudo da linguagem é fundamental, pois "a linguagem é objeto e instrumento (VYGOTSKY, 1934) da ação do educador, uma vez que por meio dela podemos perceber tanto o discurso na sala como o discurso sobre a sala de aula" (LIBERALI, 2018, p. 37).

Em outras palavras, a linguagem permite aos educadores refletir sobre suas ações e agir em sala de aula. Por isso, considerando que a linguagem materializa o processo reflexivo e, ao mesmo tempo, constitui a prática pedagógica, ela acaba tornando-se uma possibilidade de emancipação (LIBERALI, 2018, p. 37), dessa forma, erigindo, conforme propugna Hooks (2013), comunidades de resistência em coalizões não convencionais, pois concebemos a formação crítica como aquela que, assim como se apontou na seção destinada à metodologia, não dicotomiza a dimensão científica e a dimensão política.

Nesse âmbito concebe Freire (1987) que o processo é de conscientização do sujeito é fundamental sendo composto por três níveis: o primeiro, caracterizado pela quase ausência de consciência a respeito das estruturas de opressão e pela aceitação das relações de dependência que estão postas; o segundo, em que o indivíduo começa a ser capaz de questionar a realidade; e o terceiro, no qual se forma a consciência crítica e o indivíduo é capaz de se envolver num processo dialógico de questionamento e/ou validação das normas e ideologias. Nesse processo, quatro ações são elencadas como essenciais para o desenvolvimento da consciência (SMYTH, 1992): descrever, informar, confrontar e reconstruir. Coadunando-se com as perspectivas teóricas basilares do materialismo-histórico e tornando-se esteio da possibilidade de se pensar a agência em chave transformativa compartilhada (ENGESTRÖM, 2010, 2013), em suas ações conforme Smyth (1992) tornam-se fundamentais.

A agência transformativa compartilhada, contudo, não pode ser pensada sem outros conceitos, por assim dizer, afluentes. A agência transformativa compartilhada, ao contrário, se relaciona intimamente com uma miríade de formulações conceituais, em uma articulação à maneira de uma teia, sobre as quais discorro a seguir:

6 CONCEITOS ELEMENTARES PARA A FORMAÇÃO DA AGÊNCIA TRANSFORMATIVA COMPARTILHADA E A FORMAÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA

Os conceitos apresentados em precedência, de certa forma, cumprem a função de alicerce da investigação. São fundamentais na visão do mundo e na concepção de ser humano que guia esta investigação. Contudo, a despeito da importância fundamental do alicerce, um passo além é necessário. Os conceitos que são trabalhados nesta seção representam, seguindo a analogia da construção, as paredes da construção teórica empreendida nesta investigação.

O Multiletramento Engajado ganha contornos mais nítidos mediante a releitura da Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo New London Group, em 1996. Desse modo, tomando os pressupostos de um mundo globalizado, dito pós-moderno, baseado na imagem e majoritariamente modelado pelas tecnologias da informação, antigas formas de perpetuação do existente injusto se cristalizam e novas formas de desigualdade, por exemplo, baseadas em marcadores de gênero, ganham relevo.

Nesse sentido, a ação educativa e o planejamento e ação de formação docente devem estar baseados em práticas capazes de articular ciência e luta por transformação social. Segundo Liberali (2020, p. 10):

[...] o foco do Multiletramento Engajado que propiciou a criação de uma nova forma de nomear o trabalho do grupo LACE parte de uma demanda por um engajamento profundo com a realidade vivida, da percepção incontestada da necessidade de sua transformação por todos e da importância da educação neste processo. Então, recuperando as tradições freireanas e vygotskianas, o Multiletramento Engajado pressupõe que a realidade seja o ponto de partida.

O Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2020) é dividido em três partes, a saber, imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social. A divisão tripartite é importante, pois organiza o fluxo de ações presentes na formação fundamentada nas práticas próprias do Multiletramento Engajado.

A “imersão na realidade” é quando os coconstrutores de uma formação crítico-colaborativa se aprofundam na realidade material dos contextos sociais, históricos e culturais que os circundam. A “construção crítica de generalizações” é o momento de fundamentação teórica e construção de possibilidades de interpretação e intervenção na realidade. Por fim, a “produção social de mudança”, como o nome sugere, é o momento, de fato, de intervenção, a intervenção propriamente dita na realidade que inicialmente foi vivenciada pelos agentes.

Os conceitos que se relacionam com a ideia de Multiletramento Engajado são explorados na continuidade deste texto, bem como as suas conexões com a própria ideia de Multiletramento Engajado e as ideias progressistas de formação.

A formação docente capaz de ensejar novas formas de agência transformativa compartilhada é aquela que abre possibilidades para o inédito viável. A explicação do conceito de inédito viável dá-se na Pedagogia do Oprimido (substancialmente) e em outros momentos dos escritos de Freire (1987), sendo importante para sua compreensão a correlação com outros conceitos como, por exemplo, a ideia de tema gerador. Com tal ponto de vista, para compreender a importância e a potencialidade da ideia de inédito viável vale proceder uma, por assim dizer, história da formação conceitual no contexto da Pedagogia do Oprimido.

Freire (1987) começa a pensar na possibilidade do inédito viável ao elaborar, justamente, a ineditividade do ser humano frente aos outros animais, isto é, diferenciando o ser humano do animal a partir do marcador da cultura. O advento da cultura permite, por exemplo, reconhecimento, exercício e potencialização da agência própria do ser humano, posto que o ser humano transcende às delimitações que circunscrevem os outros animais. As ações nos outros animais referem-se à conformidade à natureza. Mesmo na adaptação às características do ambiente, o animal não consegue alterar o fundamento da natureza e, portanto, o seu limite é cristalino.

No caso humano, a partir da ideia da possibilidade de superar os aspectos que tão somente nos determinam, as “situações-limites” podem ser vistas por outro aspecto, a saber, como atos limites que dizem respeito à ação dialética e histórica do ser humano no cumprimento de tarefas que permitem vislumbrar, aprender e criar aquilo que ainda não existe, mas que já fora concebido como potência que precisa ser atualizada. Nesse sentido, o inédito viável implica no cumprimento das tarefas

que possibilitam a superação das determinações históricas, culturais e econômicas que poderiam ser tomadas como situações-limite.

Estes pressupostos e escolhas políticas e metodológicas relacionam-se com outros aspectos como, por exemplo, os temas geradores, posto que pedem, necessariamente, por uma visão de totalidade e uma consciência que supere a realidade imediatamente percebida pelos sujeitos. Todavia, os temas geradores apontam para a emergência de tarefas que possam ser transformadoras em suas unidades epocais.

A ideia que se procura transmitir com a expressão “a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/2006) vincula-se com a proposta freiriana (1987), pois é a partir da vida que se vive que é possível, por exemplo, articular um trabalho emancipatório a partir dos temas geradores.

“A vida que se vive” vincula-se com mais força à ideia de currículo desencapsulado – que é desenvolvida em seguida –, justamente, com a possibilidade de articulação contida na ideia de um currículo que, por assim dizer, transcende às determinações de legislação e à organização lógica de transmissão de conhecimentos, mas opera em lógica distinta, ou seja, da potencialização de uma capacidade de aprendizagem verdadeiramente expansiva.

Na dimensão propriamente didático-metodológica, a ideia de abordar, criar e corresponsabilizar-se pela vida que se vive (MARX; ENGELS, 1845-46/2006) aparece mediante o conceito de Atividade Social.

Liberali define a Atividade Social como:

Organizadora curricular central que tem a finalidade de atravessar as barreiras entre a escola e a vida e permitir que os aprendizes estabeleçam relações entre o que aprendem e o que a vida demanda para sua plena participação. (LIBERALI, 2006, p.19)

Desse modo, ao estabelecer relação entre aprendizado e as demandas da vida, coloca-se na arena aquela noção de “a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/2006), pois o fenômeno escolar rompe a gramática própria de uma escolarização infértil e converte-se em elemento basilar de qualquer ideia de transformação social.

A noção de *expertise* compartilhada, no contexto em tela, é, particularmente, correlata a uma concepção epistemológica que é denominada, por Engeström

(2017), como Aprendizagem Expansiva. A ideia de aprendizagem expansiva é o terreno no qual outras concepções de Engeström podem ser desenvolvidas, pois aponta para a incompletude do saber que um sujeito pode ter sobre determinada área do saber ou atuação profissional, fazendo referência a um mundo permeado de fenômenos complexos – *runaway world* – em que não se é mais possível dominar todas as faces de um conhecimento ou de uma atuação profissional. Engeström ilustra perfeitamente essa problemática quando aponta:

A natureza cada vez mais social dos processos de trabalho, a sua complexidade interna e sua interconectividade, bem como o volume enorme de capital e capacidade que movimentam vêm tornando evidente que, ao menos em períodos de perturbação aguda ou mudança intensa, ninguém realmente domina sua atividade de trabalho como um todo, embora o controle e o planejamento do conjunto estejam formalmente nas mãos da gerência. Isso cria algo que se pode chamar de "zonas cinzentas", áreas de vácuo ou "terra de ninguém", onde a iniciativa e a ação determinada de qualquer nível da hierarquia empresarial, praticamente, podem ter efeitos inesperados (ENGESTRÖM, 1987, p 113-114.).

O pressuposto da teoria da atividade é, conforme Engeström (1987), que o sujeito e a sociedade devem ser compreendidos necessariamente a partir do pressuposto da "agência de indivíduos que usam e produzem artefatos" (KNUD, 2013, p.69).

A forma atual da teoria da aprendizagem, na perspectiva defendida por Engeström (2017), pode ser sintetizada a partir de cinco elementos:

O primeiro princípio estabelece sistemas de atividades, sempre em relação a outros sistemas, como a unidade mínima de análise.

O segundo princípio postula que "um sistema de atividade sempre é uma comunidade de pontos de vista, tradições e interesses múltiplos" (ENGESTRÖM, 2013, p.69). O segundo princípio, conforme estabelecido pela interpretação de Engeström (2013), traz à tona a necessidade de estabelecer momentos de negociação de significados.

O compartilhamento de *expertise* é, nesse sentido, um desdobramento desses princípios, pois, como existem zonas de ação na ação profissional, torna-se necessário estabelecer pontos de criação de sentido para aquilo que ainda não existe.

O terceiro princípio, bem a gosto do materialismo histórico-dialético, é a historicidade, ou seja, um sistema de atividade só pode ser compreendido a partir da história de um objeto, seja este a maneira como o cuidado médico se estabelece ou como o currículo e a educação, enquanto fenômenos sociais, são pensados.

O quarto princípio também dialoga com as bases marxistas oriundas da abordagem sócio-histórica, pois coloca em ênfase o papel central de contradições como fontes de mudança e desenvolvimento. As contradições não são o mesmo que problemas ou conflitos; elas são tensões estruturais que se acumulam historicamente dentro e entre sistemas de atividade, ou seja, as contradições são os motores de mudança e transformação do existente.

O quinto princípio deriva do quarto, ou seja, as contradições tensionam os sistemas de atividades presentes e indivíduos dotados de agência compartilhada transformativa. “Um ciclo completo de transformação expansiva pode ser compreendido como uma jornada coletiva pela zona de desenvolvimento proximal da atividade” (ENGESTRÖM, 2013, p.70)

A aprendizagem expansiva, como já mencionado, relaciona-se com as condições de um mundo no qual não se sabe exatamente o que deverá ser aprendido. Knut (ano, p.74) coloca este ponto quando afirma que “ocorrem transformações importantes em nossas vidas pessoais e práticas organizacionais” e que “devemos aprender novas de atividade que ainda não existem”, ou seja, os tensionamentos e as contradições de sistemas de atividade geram a necessidade de se aprender o que ainda não existe.

“Não havia um modelo prontamente disponível que resolvesse os problemas; não havia um professor informado que tivesse a resposta correta” (ENGESTRÖM, 2013, p.72.).

A ideia de currículo desencapsulado pode ser compreendida a partir de sua contraparte, isto é, o currículo em seu formato tradicional ou encapsulado. A principal característica de um currículo encapsulado é a separação entre vida, escola e conhecimento. Por exemplo, o currículo encapsulado é aquele que concebe aquilo que deve ser ensinado – não aquilo que deve ser aprendido – como conceitos que devem ser transmitidos aos estudantes de forma generalizada, descontextualizada e de maneira que impossibilite que outros saberes, que pertencem à vida cotidiana dos educandos, circulem pela escola, sendo prostrados

como conhecimentos inferiores ao conhecimento oficial e transmissivo presente na escola.

A separação entre vida, conhecimento e escola é exemplificada, por Engeström (2002), a partir de uma questão científica: as fases da Lua; em que, nessa visão, o conhecimento não se dá pelo confronto direto com o fenômeno natural, mas mediado pela gramática escolar, de forma descontextualizada e que tem como consequência o conhecimento parcial, inadequado e pouco questionado do fenômeno em questão.

O exemplo proposto por Engeström (2002) mostra como o currículo encapsulado coloca o texto escolar, em sua gramática própria, como o centro nuclear da atividade escolar, menosprezando o fenômeno em si, o conhecimento em si, a vida em si mesma.

O currículo desencapsulado, portanto, conversa com uma concepção mais ampla de epistemologia, ou seja, o pressuposto da existência de um currículo que dissocia vida, conhecimento e escola é, justamente, a adesão a uma epistemologia empiricista, positivista em seu pior modelo e que descarta as considerações realizadas por Engeström (2015) em relação à concepção de aprendizagem expansiva.

Os conceitos explicitados potencializam nossa lente teórica que possibilitam a aproximação, a observação e o ato de perguntar ao real. Essa aproximação com o real é dialética, pois não existe possibilidade de começarmos a observar de maneira naturalística, isto é, como se existisse um sujeito a-histórico, neutro – a impossibilidade da ciência neutra foi já discutida – nesse sentido, portamos crenças, valores e conceitos que permitem a observação da realidade, ao mesmo tempo que restringem a observação da realidade. Esses conceitos, assim como a realidade, que almejam permitir a leitura, apresentam-se em intrínseca relação, sendo apresentados e manuseados de forma específica apenas para fins de organização sistemática e de organização de exposição.

A intrínseca relação desses conceitos, permite-nos pensar e articular esses conceitos de forma horizontal. Por exemplo, a ideia de multiletramento engajado, entre outras segmentações conceituais, aponta para a ideia de uma leitura que vai para além das habilidades relacionadas ao domínio de códigos escritos, porque aponta para a leitura e a intervenção do mundo em sua complexidade de *runaway world* (GIDDENS, 2011).

Fomentar essa postura e agência do estudante, entretanto, só será possível pela rearticulação e pela expansão do currículo. A descrição da ação formativa empreendida pelo Projeto Brincadas dialoga com essa perspectiva quando pensa atividades didáticas relacionadas com as orientações da BNCC e que, ao mesmo tempo, articulam-se com vivências e questões políticas, econômicas que transcendem uma postura meramente transmissivista, portanto, criando bases para se pensar e executar um currículo desencapsulado.

Por sua vez, um currículo desencapsulado ancora-se, justamente, na “vida que se vive”, pois é por meio do confronto, negociação, dialética com a realidade material vivida pelos agentes que fazem parte seja de um processo formativo, seja de uma sala de aula, enquanto estudantes ou professores, que gretas nas estruturas curriculares podem ser encontradas.

Pensar em estruturas/unidades de sentido didáticas (ZABALA, 1998) não é tarefa fácil. A tarefa educativa: as variantes e as dimensões que interferem no ensino-aprendizagem são extremamente complexas e as exigências trazidas por esses conceitos demandam uma formação que transcenda àquelas técnico-reprodutivistas, segundo propugna a ideia de reflexão crítica, formação crítico-colaborativa, estabelecendo condições de vivência e repertórios suficientes para que os agentes envolvidos nesses processos tenham condições reais de atuar como transformadores da realidade em que estão inseridos.

Todavia, a transformação dessa realidade necessita de compartilhamento de responsabilidade mútua na esteira de consolidação de uma comunidade de futuro compartilhado (JINPING, 2014), visto que o processo globalização capitalista impõe responsabilidades e desafios que não podem ser superados individualmente, mas somente estabelecendo trabalho colaborativo e solidário.

A formação docente que alimenta a perspectiva de real transformação do existente precisa pautar-se por princípios que rompam com a individualização atomizadora que grassa no nosso momento histórico, conforme se apontou nas seções precedentes, sobretudo, nas seções onde metodologia e formação crítico-colaborativa foram discutidas. O compartilhamento de *expertise* é a maneira como, justamente, a ação formativa permitirá o trato com a vida que se vive (MARX; ENGELS, 1845-46/2006), que exige cada vez mais a congregação de esforços visando à justiça social, permitindo a construção factual de um currículo desencapsulado no qual vida e escola não sejam pensados como conjuntos

isolados, mas, ao contrário, onde seja possível sempre pensar e agir na intersecção escola e vida.

Finalmente, a ideia de agência transformativa compartilhada pressupõe o entrelaçamento dos conceitos supraexpostos de forma analítica, que, na tessitura do real e das relações próprias de sujeitos, se conectem para formar a si mesmos e aos outros em estreita ligação. A agência transformativa compartilhada é, por conseguinte, ponto de partida e ponto de chegada de uma possibilidade de se pensar o mundo como uma relação dialética de transformação de si e do mundo, ao mesmo tempo e na mesma relação.

A relação de transformação do mundo e dos sujeitos, ao mesmo tempo e na mesma relação, apresenta como consequência a correlação desses conceitos interconectados com os sistemas de atividade em que os seres humanos interagem com a realidade social, cultural e econômica como agentes, isto é, determinados e determinantes ao mesmo tempo.

O próximo capítulo se aproxima, justamente, de duas possibilidades de planejamento e ação formativa, que ao articularem os conceitos expostos neste capítulo, são entendidos como espaços de formação capazes de aumentar a zona de criticidade dos participantes e co-criadores de ação formativa e, conseqüentemente, potencializar e desenvolver zonas de agência transformativa compartilhada.

7 O PROJETO BRINCADAS E A DISCIPLINA DE “MULTILETRAMENTO ENGAJADO: NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E DE FORMADORES”: TRAJETÓRIA NÃO LINEAR E A CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA

671.416 óbitos acumulados (SAÚDE, Junho de 2022).

A produção dos dados desta dissertação aconteceu, conforme sugere seu título, em uma espécie de história não linear. Nessa história não linear, participei como sujeito de distintas dimensões da produção de uma formação crítico-colaborativa (LIBERALI, 2019) e vivenciei, a partir de múltiplos pontos de vista, a construção de processos formativos capazes de ensejar agências transformativas compartilhadas (ENGESTRÖM, 2013). Processos nos quais os referenciais teóricos apresentados em precedência formaram um *continuum*.

O primeiro momento consistiu-se na observação de uma reunião de planejamento de uma ação formativa com o escopo da iniciativa formativa do grupo Brincadas-PUC. Nesse momento, o interesse de análise recaiu, justamente, na produção e criação compartilhada de uma arena comum de formação que remete à ideia de negociação de conceitos ou compartilhamento de *expertise*.¹⁸

Posteriormente, participei de uma formação efetuada na disciplina de “Multiletramento Engajado: na Formação de Educadores e de Formadores”. A mesma iniciativa foi descrita, informada e confrontada a partir dos princípios da linguagem crítico-colaborativa (LIBERALI, 2019), então, adaptando-se, portanto, à conformação teórica exposta na fundamentação teórica precedente. Momento nuclear na produção dos dados, configurou-se como momento privilegiado de contato entre a realidade e as categorias utilizadas para a compreensão do movimento dialético do real.

O último momento foi a construção coletiva como atividade avaliativa da disciplina de “Multiletramento Engajado: na Formação de Educadores e de Formadores”, em que se deu a construção de uma formação crítica, no paradigma conceitual-prático da formação crítico-colaborativa. É importante ressaltar que a

¹⁸ A ideia de compartilhamento de experiências e/ou conhecimento remonta à noção de colaboração crítica, isto é, uma organização que trabalha em nós e que pode propiciar o compartilhamento de experiências e conhecimento. Nesse sentido, a formação crítico-colaborativa que enseja agência transformativa compartilhada é um ambiente de conhecimento e experiência compartilhados.

produção deste planejamento de formação crítico-colaborativa aconteceu a muitas mãos e resultou em uma proposta formativa que se encontra no canal do YouTube do Projeto Brincadas.¹⁹ Para além disso, a produção desta atividade avaliativa estabeleceu meu último passo na vivência dessa transformação agentiva propiciada pela formação crítico-colaborativa que me transpassou ao longo desta trajetória como pesquisador.

A trajetória dessa vivência é não linear; e a produção, seleção e análise dos dados que constituem este testemunho vivencial têm como lócus privilegiado os espaços-tempos formativos propiciados com o escopo da iniciativa denominada Brincadas-PUC, na disciplina de “Multiletramento Engajado: na Formação de Educadores e de Formadores” e nas intersecções desses espaços-tempos e a vida que se vive.

A epígrafe que abre este capítulo é um lembrete duplo para esta dissertação: a saber, de que, além dos sujeitos que participaram deste processo de formação e transformação a partir de uma ação formativa, o contexto social, histórico e político foi determinante para as escolhas que os sujeitos fizeram – como formas de resistir e agir. Outro lembrete é, justamente, aquele das próprias pessoas que faleceram, vitimadas pela necropolítica vigente. Este trabalho soma-se a tantos outros que buscam compreender e dar formas de ação e caminhos para a construção do inédito viável como debatido por Freire:

[...] Por isto é que, para nós, o “inédito viável”, (que não pode ser apreendido no nível da “consciência real” ou efetiva), se concretiza a “ação editanda”, cuja viabilidade não era antes percebida. Há uma relação entre o “inédito viável” e a “consciência real” e entre a “ação editanda” e a consciência máxima possível. (FREIRE, 1987, p 61.)

Portanto, antes de descrever as iniciativas de ação formativa e transformação da realidade que são analisadas neste trabalho, é preciso dar mais um passo atrás e realizar uma pintura, ainda que breve, sobre o inaudito contexto histórico da produção desta dissertação.

A crise sanitária mundial, representada pela pandemia do novo coronavírus, atuou de forma implacável, deixando uma marca indelével nas pessoas que

¹⁹ Disponível em: [Proposta didática: relações sociais no ambiente escolar - YouTube](#). Acesso em 25/11/2022

atravessaram este momento. O aspecto das mortes e perdas, de longe, foi o mais cruel, contudo, outras modificações sensíveis – e com efeitos que se fazem sentir até hoje – conformam-se como abalos importantes em nossa forma de perceber o mundo, de se afetar e ser afetado pelo mundo e de agir. O início remonta à cidade de Wuhan, na República Popular da China. Eis um breve retrospecto dos fatos:

No início da manhã de 23 de janeiro, o Comando Wuhan de Prevenção e Controle do COVID-19 emitiu o Aviso nº 1: o transporte público, incluindo ônibus, metrô, balsa e serviços de longa distância, seria suspenso a partir das 10:00h de 23 de janeiro de 2020. Os residentes não deveriam deixar Wuhan por razões não essenciais. Viagens de avião e trem partindo da cidade seriam suspensas. Estes serviços permaneceriam fechados até a emissão de novo aviso [...] Wuhan estava lacrada. Foi um dia silencioso, ainda que turbulento, na cidade. Havia poucos carros nas ruas e apenas alguns pedestres eram vistos nelas, usando máscaras. Na internet, “Wuhan” se tornou um dos principais termos de pesquisa [...]

O vírus se espalhou com uma velocidade alarmante. Em 29 de janeiro, as 31 províncias e unidades equivalentes em todo o país haviam lançado sua resposta de primeiro nível. No início da manhã de 31 de janeiro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que o surto global do vírus era uma “emergência de saúde pública de interesse internacional” (TOLEDANO; SARMENTO, 2020, p.11).

Já o restante da história é o que ainda vivenciamos. Reduzindo a nossa lente, circunscrevendo-a ao fenômeno educativo, sobretudo, aos sujeitos que circulam pelo mestrado em Educação: Formação de Formadores, Educação: Currículo e na Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, houve desestabilização e tentativas de acomodação.

Assim como outras instituições de Ensino Superior, Educação Básica, rapidamente, aderiu-se à acertada política de distanciamento físico – que se mostrou exitosa em Wuhan, por exemplo – e medidas de redução de danos foram tomadas para que o contato mínimo entre docentes e discentes e seus respectivos processos de pesquisa pudessem prosseguir. Evidentemente, as realidades na PUC-SP e na zona oeste de São Paulo não refletiam toda a cidade de São Paulo com fidedignidade.

O apelo às tecnologias e aos sistemas de educação remota desnuda um ponto-cego, qual seja, a realidade material permeada pela injustiça social. O acesso e a permanência estudantil, em todos os segmentos educacionais, foram consideravelmente afetados. Para além do acesso, tornou-se necessário refletir

sobre como fazer essa educação remota emergencial, em um contexto de perdas, luto e necropolítica.

A situação, ainda grave atualmente, era gravíssima e sentia-se a necessidade de intervir nessa realidade, com o intuito de minimizar perdas e sofrimentos e, posteriormente, agir rumo à criação de modos de resistir e de elaborar, de maneira propositiva, novas formas de vida, mais justas e igualitárias. Nesse contexto, despontaram inúmeras respostas, iniciativas, formas de organização política e militante que os docentes brasileiros erigiram em tempos sombrios. Respostas concretas às situações-limites vivenciadas não como limitadores da ação, mas, justamente, como possibilidades do inédito viável (FREIRE, 1987). E, nessa conjuntura, o Projeto "Brincadas: o inédito viável em tempos de crise" se insere enquanto resposta frente a uma situação desalentadora.

Os sujeitos que dão vida ao projeto se inserem em uma tradição que evita a armadilha de conceber a educação como neutra, pois enxergam a intersecção necessária entre educação e política. Os sujeitos que dão vida a este projeto, corajosamente, ergueram-se em tempos sombrios e ousaram caminhar para além da resistência, trilharam a abertura de vias rumo à construção militante positiva e erigiram inéditos viáveis em tempos de desespero. "Situações-limites, colocadas pela realidade imediata, podem imobilizar os sujeitos" (LIBERALI, 2020, p.14) ou, como neste caso, podem servir como móbil para engajar estes sujeitos em novas formas de criar o possível na dialética entre o ideal e o que restringe. O Projeto "Brincadas: o inédito viável em tempos de crise" se enquadra em um contexto mais amplo, a saber, na iniciativa denominada *Global Play Brigade*.²⁰

O Projeto "Brincadas: o inédito viável em tempos de crise":

Surgindo de acordo com as demandas da realidade e em consonância ao vínculo teórico-metodológico do grupo de pesquisa e pela conexão do grupo com o Eastside Institute de Nova Iorque que criou a "Global Play Brigade". Essa brigada reúne pessoas de muitos lugares do mundo e tem como base o brincar com as mais diversas propostas. (BARTHOLLO; SARRA, 2020, p.380)

²⁰ No *site* da iniciativa Global Play Brigade, o grupo define sua missão como: "The Global Play Brigade (GPB) is a volunteer community of play and performance activists, improvisers, clowns, musicians, educators and therapists who have come together in response to the global pandemic and the distressing, inequitable state of our world. We aim to bring people together across borders — to play, create, connect and grow — creating new pathways for social change." Ou seja, coaduna-se com a tentativa de criar o inédito viável em tempos extremos [Global Play Brigade - Play it Forward. Change our World](#), Acesso em 25/11/2022.

O Projeto Brincadas é multidimensional, isto é, envolve ações ligadas à formação docente, à transformação social e à atuação em contextos variados de combate às desigualdades sociais e à injustiça reinante.

O Projeto Brincadas divide-se em subgrupos, a saber, A Brincada do ouvir que “em parceria com a Deep School, oferta momentos gratuitos de escuta para pessoas que estão passando por momentos de grande angústia em decorrência da pandemia e do isolamento social” e de acordo com Bartholo; Sarra (2020):

A Brincada do Ouvir realiza, em parceria com a Deep School, 10 momentos gratuitos de escuta para pessoas que estão vivenciando estados emocionais carregados de angústia. Nesta Brincada, tem-se a participação de mais de 40 terapeutas e estudantes de psicanálise, voluntários que se dispuseram a atuar de forma gratuita no estabelecimento de contato com aqueles que precisam de apoio psicológico e emocional para lidar com os efeitos, especialmente do isolamento social. O atendimento de escuta, realizado por profissionais de diferentes áreas: business, teatro e outras, falantes de francês, português e inglês, está à disposição das pessoas de muitas partes do mundo e acontece de forma virtual com o intuito de uma conversa. (BARTHOLLO; SARRA, 2020, p.383)

Por sua vez, a Brincada do Apoio busca recursos financeiros e materiais para comunidades em vulnerabilidade social. Esse trabalho pode ser acompanhado no Facebook e pelo Instagram e no site da iniciativa é possível se juntar à ação através dos meios de colaboração. A iniciativa é fundamental para se contrapor ao estado de coisas vigentes, em que instituições permanentes de Estado foram transformadas em ferramentas para exercer a necropolítica vigente.

A Brincada do Brincar teve início em 2020 e, em 2021, unificou-se com as ações empreendidas na Brincada da Educação, constituindo um mesmo núcleo de ação. A Brincada do Brincar:

Foi criada para a programação semanal de atividades virtuais com jovens e crianças. Sua primeira atividade síncrona ocorreu no dia 04/05 em que jovens da China e do Brasil se encontraram para dançar uma dança típica chinesa e o samba brasileiro. No dia 09/05, realizou um encontro via Zoom com integrantes do Programa Digitmed, que reuniu cerca de 30 participantes, dentre os quais tivemos crianças, jovens e adultos, surdos e ouvintes e até participantes americanos de Atlanta. O evento contou com interpretação em libras e legendas em inglês, marcando a principal característica do Programa que é a diversidade. (LIBERALI, 2020, p.19)

Já a Brincada da Educação:

Reúne 25 professores e pesquisadores na organização, divulgação, distribuição e troca de experiências com pais e educadores por meio de página do Facebook. A página possui mais de 1500 seguidores e vem realizando através da “Hora da Brincada” (live), por meio de Zoom, e disponibilizando espaço para publicações de interesse do seu grupo. (LIBERALI, 2020, p.19).

A escolha de aproximar esta investigação da iniciativa de formação acerca do poder feminino soa natural, pois ambas são tentativas de pensar a ação docente, o fenômeno educativo e o retorno à escola presencial a partir da formação docente em contextos limites, sobretudo, sem resignação ao existente. Pelo contrário, procura-se exercitar a busca por construir novas trilhas rumo à justiça social. Como aponta Liberali:

Nossa resposta ao mundo, neste momento, prescinde de criar bases para ir além de nós mesmos e de nossas limitações, sem jamais desprezar as forças que atuam na contramão de nosso fazer: sem ingenuidade de pensar que temos o poder ilimitado de dar conta de todo o caos que vivemos, mas com a energia criativa para pensar em formas e arranjos que nos levem além do que já foi experimentado. (LIBERALI, 2020, p. 14).

A resposta ao mundo, conforme propugnada por Liberali (2020), em termos teóricos, vincula-se à necessidade de correlacionar política e epistemologia, rompendo com uma perspectiva, por assim dizer, *naif* do lócus social ocupado pela produção científica e educacional de conhecimento.

Por esse viés, nossa leitura do mundo e nossa perspectiva de ação no mundo, como agentes interligados a outros agentes, isto é, a agência transformativa compartilhada, coadunam-se com a perspectiva defendida pelo Multiletramento Engajado, base importante da ação formativa proposta pelo Projeto Brincadas, pois o multiletramento engajado é o desejo do bem viver, de uma vida de plenitude (KRENAK, 2020) ou, como sintetizado por Liberali:

[...] desejo de construção de uma pedagogia que se oriente para o bem viver, abre espaço para a reconceitualização da Pedagogia dos Multiletramentos em uma perspectiva de Multiletramento Engajado. Em outras palavras, implica uma escolha por pensar a educação, essencialmente, focalizando a transformação dos sujeitos em sujeitos do bem viver, em busca de uma vida com mais equidade e

harmonia com a natureza e com os demais [...] O foco do Multiletramento Engajado que propiciou a criação de uma nova forma de nomear o trabalho do Grupo LACE parte de uma demanda por um engajamento profundo com a realidade vivida, da percepção incontestada da necessidade de sua transformação por todos e da importância da educação nesse processo. (LIBERALI, 2022)

7.1 A Brincada do Poder Feminino a partir da linguagem da reflexão crítica: espaço de construção de agência transformativa compartilhada

A trajetória de vivência de uma transformação, a saber, de participante observador de uma formação crítico-colaborativa até a execução de um planejamento de uma formação crítico-colaborativa foi revisitada aqui em ordem inversa: o primeiro momento é a análise de uma formação crítico-colaborativa levada a cabo na iniciativa formativa planejada e aplicada pelo grupo Brincadas-PUC, a partir da metodologia denominada *DIRC* ("Descrever", "Informar", "Confrontar", "Reconstruir"), explicada na seção do percurso metodológico e proposta como guia de nossa análise de uma formação crítico-colaborativa. Posteriormente, o documento de planejamento dessa ação formativa foi confrontado com a própria ação formativa. Essas duas vivências formativas, quais sejam, o planejamento e a ação formativa realizada no espaço das Brincadas-PUC, foram cotejadas com a minha participação nesta formação como sujeito na disciplina de "Multiletramento Engajado: na Formação de Educadores e de Formadores". Por fim, é apresentada a proposta de formação crítico-colaborativa, gestada em grupo com o escopo de avaliação da disciplina de "Multiletramento Engajado: na Formação de Educadores e de Formadores" e que ocupa espaço na iniciativa Brincadas-PUC.

A Hora da Brincada é a denominação de uma *live* que compõe a iniciativa Brincadas-PUC. Ao longo do período de distanciamento social, como resposta engajada à situação-limite vivenciada, diversas *Horas da Brincada* aconteceram. Para o dia 4/10/2021, estava planejada a Hora da Brincada denominada "Multiletramento Engajado: O poder feminino – currículo como (trans)formação". No entanto, por conta de instabilidades no Facebook, a *live* foi gravada e postada no canal do YouTube, no dia 5/10/2021, com o intuito de alcançar o público que, por conta das instabilidades apresentadas, perdeu esse momento formativo.

Nesta seção, a partir da *DIRC*, fazemos a descrição, informação e confrontação desta ação formativa. Conforme já detalhado, a metodologia designada

DIRC é parte integrante de uma linguagem de reflexão crítica e, alinhavada com outros pressupostos materialistas, constitui-se em uma formação denominada crítica. Neste trabalho, de forma não canônica, a descrição é acompanhada da informação, isto é, as cenas da formação são esmiuçadas com o intuito de situar os leitores no processo de formação, ao mesmo tempo em que as citações das categorias-chave supraexplicadas tornam, por assim dizer, aspectos negligenciados, objetos de atenção.

Descrever e Informar: a descrição presente nesta seção diz respeito à Hora da Brincada intitulada "Multiletramento engajado: o poder feminino – currículo como (trans)formação", em formato de *live* (formato popular em contexto pandêmico e de distanciamento social). As *lives* no espaço formativo das Brincadas-PUC eram conhecidas como Hora da Brincada. A referida Hora da Brincada encontra-se disponível no YouTube.²¹

A Hora da Brincada acerca do poder feminino é parte integrante de uma iniciativa maior, que é um curso²² de extensão planejado e executado pelos sujeitos integrantes do Projeto Brincadas em consonância com o desejo de fornecer uma resposta propositiva ao tempo histórico complexo. O curso de extensão foi

²¹<https://www.youtube.com/watch?v=sXSh1AgvaBM>. Acesso em: 25 jun. 2022.

²² "1.1 Descrição do Curso:

Curso ofertado para professores, gestores e alunos da educação básica e ensino superior. Gratuito com certificação com carga horária de 30h. Cada encontro virtual está organizado pela equipe do projeto em colaboração com alunos dos PEPG LAEL, FORMEP e Currículo. Esse curso é composto por 03 encontros virtuais via Zoom, 03 Horas da Brincada via Facebook e YouTube, e atividades assíncronas em outras plataformas digitais, por exemplo, Google Drive, Padlet, Flipgrid etc.

Em cada encontro virtual, os participantes vivenciarão propostas curriculares, organizadas a partir do Multiletramento Engajado e pautadas no brincar. Então, na Hora da Brincada, terão formação por meio da reflexão sobre o que aconteceu no encontro virtual. Dessa maneira, poderão integrar teoria e prática em um espaço de discussão e engajamento, por meio de vivências e debates, ao (re)pensar o momento de viver na busca de uma sociedade mais equânime. Nas atividades assíncronas, os participantes poderão dialogar e criar com os demais entre um encontro virtual e outro.

O curso é realizado pelo Projeto Brincadas que propõe sessões inovadoras, porque reúne propostas de ação e formação pautadas na multiculturalidade, multimodalidade e multimídia. Permite a integração do ensino e extensão em que os alunos da pós e da graduação podem ter atuação legítima na proposição de formas efetivas de lidar com a realidade. A proposta de construção curricular inter/transdisciplinar com uso de mídias e de um trabalho de conscientização sobre o uso de diferentes recursos multimodais para significar permite repensar currículo fora das cápsulas e aberto para a vida em um engajamento dos alunos e educadores com a realidade para além dos muros das escolas. Assim, exemplos de trabalhos com diferentes áreas como matemática, história, geografia, ciências, linguagens e literatura são realizados em contextos virtuais, com diferentes aplicativos e mídias e com a possibilidade de oferecer o brincar como modo de organizar as ações.

Como curso de extensão, essas atividades terão potencial de engajar os educadores e criar uma relação de continuidade e de reciprocidade com a rede de seguidores no Facebook, Instagram e YouTube. Permitirá o acesso às formas como os seguidores das mídias das Brincadas estão ressignificando o trabalho proposto em suas práticas e como esse projeto tem impactado em seu fazer pedagógico e social." (LIBERALI, 2021, EMENTA DO CURSO DE EXTENSÃO DE MULTILETRAMENTO ENGAJADO, PUC-SP)

direcionado para educadores e gestores da rede pública de educação, com certificação oferecida pela PUC-SP e carga horária de 30 horas. As expectativas de aprendizagem do curso relacionam-se com a possibilidade de ensejar uma agência transformativa compartilhada a partir dos princípios da formação crítico-colaborativa. O planejamento e a ação formativa, assim como as dimensões de teoria e prática, estão imbricados.

O primeiro documento objeto de análise intitula-se "Brincadas GERAL Planejamento _2021". O documento apresenta uma estrutura geral e abrangente de todos os encontros propostos pelo grupo de educadores-sujeitos e breve relato ou observação do que se planeja para cada ação.

No que diz respeito ao encontro que ocorreu no dia 5/10/2022, os relatos são muito breves e não se permite a visualização dos três momentos que dividiram a formação, dos conceitos que foram mobilizados e da estrutura geral de uma formação crítico-colaborativa. Vale ressaltar que o documento poderia servir como memória e possibilidade de registro e *expertise* compartilhada, assim, ajudando outros educadores-sujeitos que eventualmente desejassem criar formas de estabelecer a ação formativa, transcendendo a uma postura meramente transmissivista.

Contudo, a partir deste primeiro documento, um *link* leva ao segundo documento, denominado "Análise Multiletramento Engajado - Festa dos anos 60", que supre, ainda que de forma parcial, a necessidade de um documento discutindo os conceitos guia da ação formativa.

O documento organiza toda a formação e, embora esteja com o título que remete tão somente ao momento da brincada/teatro do oprimido, abrange de fato toda a formação. A estrutura do documento é importante, pois a proposta de formação que conclui este trabalho e a trajetória de vivência em formações capazes de potencializar a agência transformativa compartilhada de sujeitos formadores-formandos mantiveram a mesma estrutura.

O documento está estruturado da seguinte maneira (LIBERALI, 2021):

“Temas: mercantilização, inferiorização, políticas afirmativas/reparadores em relação à turma;
ODS: Objetivo 5. Igualdade de gênero. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
Informações relativas ao ano/série escolar, BNCC, áreas de conhecimento.

Atividade social: No caso ir à festa dos anos 60. Por isso o teatro do oprimido aborda os estereótipos neste contexto de festa, a partir da ideia de atividade social.

Tabela contendo as principais dimensões que caracterizam uma atividade segundo a Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural, a saber, sujeitos, objetos, comunidade, instrumentos, divisão do trabalho, regras.

Tabela contendo os 3 momentos de divisão da formação, a saber, imersão na realidade, construção crítica de generalizações, produção de mudança social. Cada um dos 3 momentos subdivididos em: descrição da tarefa, multimídia, multiculturalidade, multimodalidade, brincar.”

O documento orientador da formação, conforme demonstrado, permite antever a preocupação que o grupo de educadores tem com a ideia de uma formação que transcende à dicotomia sujeito ativo *versus* sujeito passivo que aprende, tornando-se reificado e convertendo-se em objeto da formação.

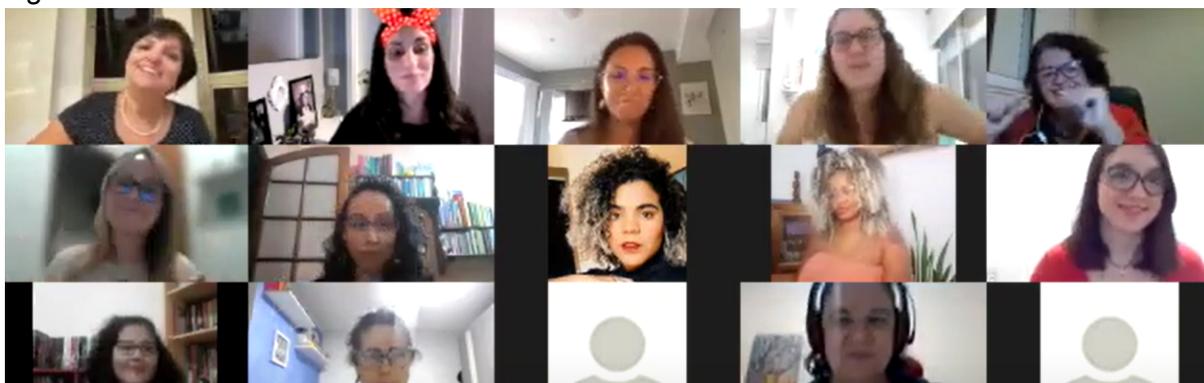
Mesmo as lacunas, ou seja, as omissões ou os recortes que não permitem que todo o planejamento seja executado na ação formativa, apontam para a preocupação do grupo de sujeitos-formadores em criar espaços de formação que sejam potencializadores no intuito de gerar lugar para a restauração e busca de libertação social. Não se organizou este momento, embora a participante Joyce tenha compartilhado na formação online importante explicação teórica dos fundamentos do pensamento de Hooks (2017). A ausência é reveladora, pois aponta para a incompletude sempre presente em processos de formação crítico-colaborativa e convida aqueles que se debruçam e participam desse tipo de formação a continuar as trajetórias de estudo e organização política em seus espaços de atuação, pois, ao contrário de formações estandardizadas e pasteurizadas, existe espaço para a incompletude, uma consequência do estabelecimento dos seres humanos como agentes que constroem as suas histórias a partir da vida que se vive (MARX; ENGELS, 1845-46/2006) e de condições determinadas.

O documento de planejamento de ação formativa é uma espécie de carta marítima da ação formativa. Uma carta de princípios, interesses, valores e crenças. Nesse sentido, não nos interessa a subtração, isto é, aquilo que faltou na formação em si comparada ao planejamento. Pelo contrário, o que nos interessa é a declaração e os princípios, as percepções, as intenções e os objetos de desejo que mobilizam esses sujeitos-formadores.

A partir da descrição, informação e confrontação da ação formativa pensada para o primeiro encontro do curso, retomamos as expectativas de aprendizagem, a fundamentação teórica e outros aspectos importantes do planejamento e da execução da ação formativa.

A formação se inicia não com uma apresentação teórica, mas com uma *brincada* representando uma festa dos anos de 1970, tocando a música da banda Blitz, "Biquini de Bolinha Amarelinha".

Figura 1 -A Hora da Brincada



Fonte: Hora da Brincada e o Poder Femino.

Ulteriormente, ocorreu a explicação realizada pela Prof.^a Dr.^a Fernanda Liberali sobre as intercorrências técnicas, os objetivos e a organização da ação de formação, como segue:

[...] A gente hoje deveria estar transmitindo essa *live* via Facebook, mas acredito que como o Facebook acabou de voltar, ele não tá permitindo que a gente encaminhe a reunião do Zoom pro Facebook. Então, a gente pede desculpas por vocês terem que assistir este vídeo posteriormente. Mas a gente tem certeza de que vocês vão se divertir, aprender, se desenvolver e dar contribuições pelo *chat*. (LIBERALI, 2021)

Seguiu-se, então, uma apresentação geral sobre a fundamentação teórica que orientou a perspectiva formativa crítico-colaborativa expressa na Hora da Brincada em questão. A coordenadora do projeto, Prof.^a Dr.^a Fernanda Liberali, sintetiza a fundamentação teórica presente na formação quando coloca que:

[...] a gente tá aprendendo [...] tá trabalhando uma forma de viver que aprecia e que contribui de alguma forma para que todos possam de alguma maneira trabalhar e se doar para a contribuição de um mundo melhor para todos, um mundo mais colaborativo, mais

acolhedor que tenha como foco, como diz o Krenak, a criação da vida. (minuto 4:00-4:16, Liberali, 2021).

A escolha da expressão “a gente” denota a tendência da proposta formativa de estabelecer um ambiente de trabalho colaborativo. Mantendo uma linha de condução, porém evitando a centralização meramente transmissiva de informações.

A formação, nessa óptica, caminha no sentido de uma tendência de compartilhamento de *expertise* ((ENGESTRÖM, 2002), na qual a palavra e o posicionamento circulam pelo grupo, assim, quebrando a dicotomia transmissiva de sujeitos-objetos de formação, pela qual todos são sujeitos ativos do processo de formação.

Ademais, a conexão com temas sociais e a busca por justiça social a partir da referência a Krenak denotam a procura por transformação rumo à justiça social, pressuposto básico da formação crítico-colaborativa e da potencialização de agência transformativa compartilhada na construção de inéditos viáveis.

No tempo 6min13s da Hora da Brincada acerca do multiletramento engajado e do poder feminino, acontece o primeiro “compartilhamento de *expertise*” ((ENGESTRÖM, 2013), que foi uma tônica do encontro. Nesse momento, a atenção se desloca da professora e passa à participante Bianca, que assume a voz, (inclusive, tornando-se o centro da tela). A participante Bianca é orientanda da Prof.^a Dr.^a Fernanda Liberali, participante do grupo de pesquisa LACE e também cursou a disciplina de “Multiletramento Engajado: na Formação de Educadores e de Formadores”. A participante Bianca narra a respeito das justificativas e motivações que conduziram a escolha da temática do poder feminino a partir da noção de marcador de gênero.

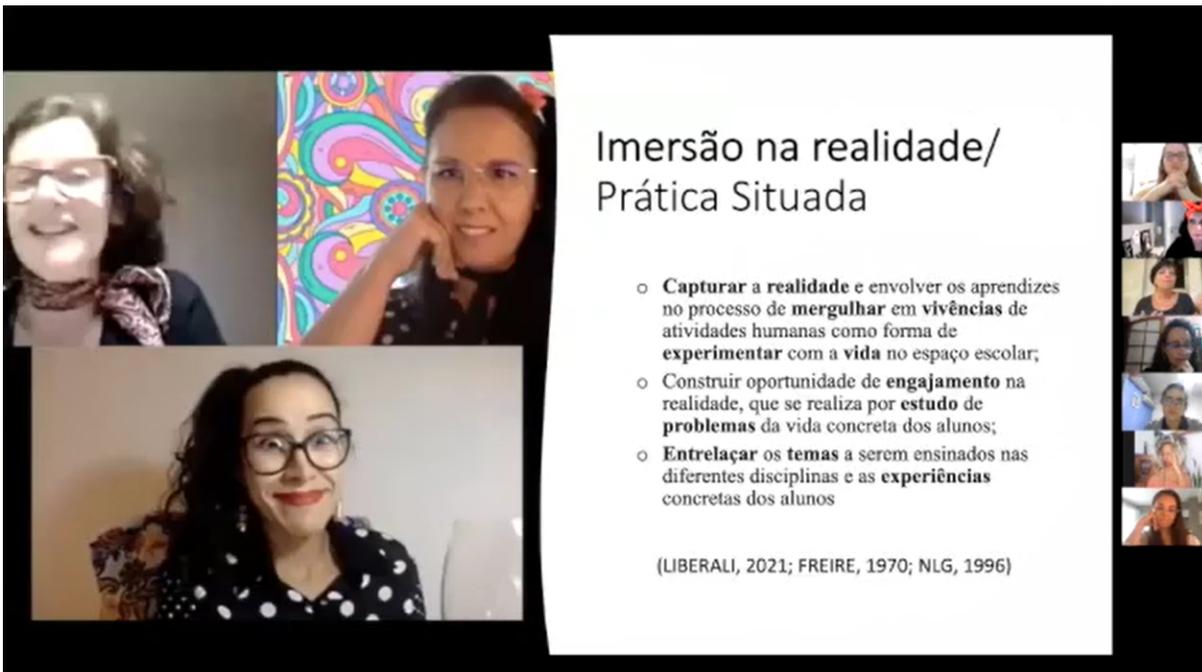
No tempo 7min54s da live acerca do multiletramento engajado e do poder feminino, um vídeo de uma reportagem do G1 sobre um caso de assédio é transmitido e comentado pela participante Sandra Borges, justificando, por outro prisma, a escolha do tema e correlacionando a ação formativa à vida que se vive (MARX; ENGELS, 1845-46/2006). Posteriormente, a partir do minuto 10, a participante Bianca novamente toma a palavra e explica a noção de teatro do oprimido. Nesta Hora da Brincada, um momento da disciplina de multiletramento engajado foi retomado, a saber, a cena do teatro do oprimido que simula uma festa dos anos de 1970 ao som da música da banda Blitz, anteriormente mencionada.

O teatro do oprimido representou uma situação típica de festa, em que estereótipos sociais ligados à idade e ao gênero foram abordados à maneira teatral. Após a apresentação do vídeo produzido na disciplina de multiletramento engajado, a palavra retornou à Bianca. Ela conduziu mais uma *brincada* com o intuito de ensejar a participação dos outros sujeitos presentes na ação formativa. A *brincada* consistiu no exercício de paralisar, dando vazão aos afetos que surgiram ao assistir à representação do teatro do oprimido.

No tempo 16min55s, a palavra retorna à Prof.^a Dr.^a Fernanda Liberali. Foi quando a professora explicou que, do início até aquele instante, a formação estava no momento 1, que se intitula imersão na realidade ou prática situada.²³ A imersão diz respeito ao ato de mergulhar e ser transposto e, de certa forma, de vivenciar uma realidade para além de expressões puramente teóricas, mas vivenciar de forma multilateral as situações retratadas.

Figura 2 – A imersão na realidade

²³ Liberali (2016, p.25) define a prática situada: “A prática situada corresponde à experiência, à imersão. É a conexão entre os conteúdos estudados na escola e as experiências práticas que os alunos têm dentro e fora dela. Pressupõe que os alunos e professores vivenciem uma imersão em práticas significativas e relevantes em suas comunidades, compreendendo a importância da multiculturalidade para a produção de conhecimento. Neste sentido, como aponta o New London Group (2000), o currículo recorre a experiências prévias e atuais dos aprendizes. Com isso, pode haver rompimento com práticas rotineiras que veem nos conhecimentos científicos uma fonte de verdades absolutas e desconsideram os conhecimentos cotidianos dos alunos.”



**Imersão na realidade/
Prática Situada**

- **Capturar a realidade** e envolver os aprendizes no processo de **mergulhar** em **vivências** de atividades humanas como forma de **experimentar** com a **vida** no espaço escolar;
- Construir oportunidade de **engajamento** na realidade, que se realiza por **estudo de problemas** da vida concreta dos alunos;
- **Entrelaçar** os **temas** a serem ensinados nas diferentes disciplinas e as **experiências** concretas dos alunos

(LIBERALI, 2021; FREIRE, 1970; NLG, 1996)

Fonte: Hora da Brincada e o Poder Feminino.

Após o momento 1, os sujeitos participantes na formação prosseguem, assim, explicando o segundo momento, quando a ideia era trabalhar com situações problematizadoras, a partir do marcador de gênero e correlacionando estas situações problematizadoras às áreas do conhecimento e respectivas competências da BNCC.

O primeiro grupo realiza seu trabalho a partir da área de Linguagens. Ele estava representado pelas participantes Sandra Borges e Marina Tiso. A prática de correlacionar a questão de gênero e o currículo tinha sido efetuada também na disciplina de Multiletramento Engajado. No momento, outro recorte de compartilhamento de voz teve lugar, e a palavra voltou ao grupo de sujeitos presentes na formação, bem como aos estudantes ou monitores da disciplina de multiletramento engajado.

A atividade teve, no primeiro momento, a imersão na realidade ou na prática situada, e a discussão deu-se a partir de dois vídeos tratando sobre o papel da mulher com base na figura da Amélia, representando a idealização de uma pretensa mulher verdadeira. Os participantes realizaram uma *performance*, assim, utilizando linguagem corporal para expressar suas ideias a partir da metáfora da Amélia. Sandra Borges coloca, sobre este momento:

[...] é interessante a gente perceber que nós tivemos ali no grupo algumas divisões. Alguns que já logo ao falar da Amélia pensaram naquela Amélia que vai cozinhar, que cuida dos filhos, que rala [...] mas tivemos também as participantes que falaram: ‘ah, minha Amélia não é assim não’ e pegou ali uma bolsa, um celular e já se colocaram como aquela mulher que trabalha, que sai, que vai passear. (Sandra Borges, 20min).

A intervenção supramencionada coloca em cena o conteúdo em si da formação, pois, embora a presente análise concentre seu foco de atenção na forma e nas escolhas semióticas utilizadas pelos sujeitos formadores, é mister evitar a armadilha de se concentrar tão somente na forma, porque uma ação formativa capaz de potencializar o campo de ação dos sujeitos cocriadores preocupa-se igualmente com a forma e o conteúdo sem dicotomizar as dimensões, unificando-as, assim como propugna a convergência entre teoria e prática.

A atividade prosseguiu comparando as canções "Ai que saudades da Amélia", de Mário Lago, e a paródia dessa música proposta por Gaby Amarantos. A comparação deu-se a partir de uma análise multimodal. Análise das roupas, expressões, imagens, foco da câmera, cores e a letra da música compuseram o momento.

No tempo 25min28s, o grupo que trabalhou a partir das Ciências da Natureza assume a voz e a condução do encontro formativo. Larissa Mazuchelli, Bianca Sgai, Luciana Marra e Joyce Dias. Luciana Sarra inicia a apresentação de como se deu o planejamento e a organização da atividade.

A atividade foi inaugurada com a música “Mulher: sexo frágil”, do compositor e cantor Erasmo Carlos. Os participantes ouviam a música e expressaram, no *chat* ou *mentimeter*, suas impressões, emoções e memórias relacionadas à temática da música:

[...] Uma dessas palavras que surgiu várias e várias vezes nessa nuvem era machismo que estava na letra de “Mulher, sexo frágil” e aí a partir desse gancho a gente levou todo mundo a pensar algumas coisas que a gente acha que sabe [...] será que a gente sabe? será que a gente não sabe? (Larissa, 27min25s)

A intervenção feita pela autora-participante Larissa Mazuchelli é fundamental no sentido de chamar atenção para o conteúdo de injustiça da vida que se vive e que busca ser transformado pela ação formativa fundamentada pelo multiletramento

engajado. A problematização acerca do machismo²⁴ e sua presença ubíqua em nossa sociedade, inclusive, no conhecimento científico pretensamente neutro, mas, por via de regra, misógino, é fundamental para a caracterização de uma formação verdadeiramente crítica, pois tal formação pode romper com os ditames do tecnicismo, e a ideia de capacitação ao romper, por sua vez, com a ideia de transmissão e aplicação de conhecimentos acadêmicos. Contudo, esse passo ainda não pode caracterizá-la como formação crítica, pois esta só é possível quando tematizações sociais, econômicas e culturais deixam de estar marginalizadas e tomam o centro da ação formativa (LIBERALI, 2016).

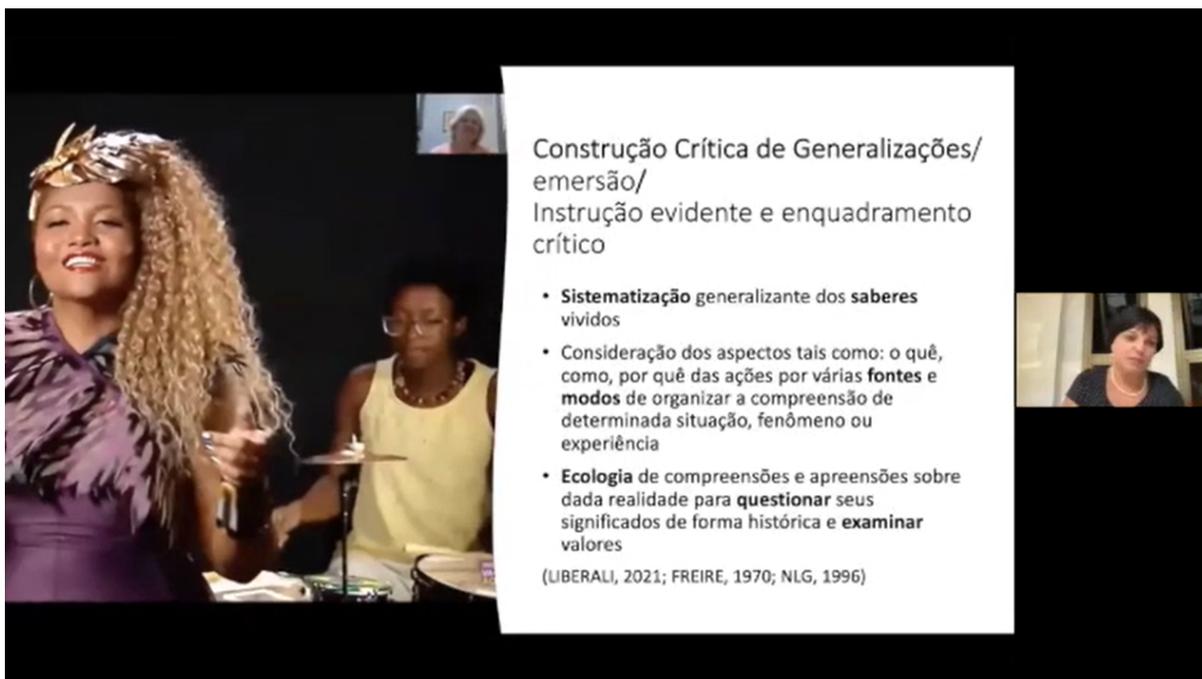
A atividade prosseguiu com a problematização acerca dos nossos saberes sobre as temáticas relacionadas às ciências da natureza a partir da discussão a respeito da reprodução humana. Os participantes responderam às questões de um formulário acerca do papel do gameta sexual masculino. A ideia da atividade girava em torno de desmontar algumas mitologias acerca do papel do gameta masculino na fecundação que foram construídas a partir de estereótipos de gênero.

No tempo 34min14s, a palavra volta para a Prof.^a Dr.^a Fernanda Liberali. Nota-se que ela não centraliza a palavra e o retorno ao centro da formação acontece bastante tempo depois de sua última fala, tendo, inclusive, ficado distante do primeiro plano na tela onde a transmissão transcorreu. A professora explica que esse passo anterior caracterizou o momento 2 da formação, denominado "Construção crítica de generalizações" ou "Emersão" ou "Instrução evidente"²⁵ ou "Enquadramento crítico". Este momento, de acordo com a facilitadora, continha dois aspectos principais: aumentar a compreensão dos sujeitos presentes na formação e verificar seu espaço de ação a partir do aumento da compreensão sobre as situações sociais.

Figura 3 - A construção crítica de generalizações

²⁴ "Ao compreender que o machismo molda e determina distintas relações de poder, Hooks expõe que a luta feminista para pôr fim a dominação patriarcal deveria ser de primeira importância para mulheres e homens, porque entende que é a forma de dominação que estamos mais propensos a encontrar na vida cotidiana, principalmente, no contexto da vida privada/doméstica". Essa visão acerca dos malefícios do machismo para o gênero humano justifica nossa escolha da Hora da Brincada analisada. Há um duplo interesse, isto é, pela proposta formativa engajada e ousada e pela temática politicamente crucial no atual estágio de dominação capitalista.

²⁵ Liberali (2016, p.25) define instrução evidente: "é a conceitualização, a explicitação analítica da base conceitual. No entanto ela não corresponde à memorização ou à transmissão direta de teorias, mas sim a intervenções significativas que criam espaços para que os alunos reflitam e internalizem conceitos e teorias em sua relação com outros conhecimentos, compreendendo como podem organizar sua prática em atividades reais."



Fonte: Hora da Brincada e o poder feminino.

No tempo 36min, a participante Joyce Dias assume a palavra e explica a diferença entre políticas reparadoras e ações afirmativas a partir do exemplo da lei popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, correlacionando tal explicação ao tema da Hora da Brincada e preparando a explicação do momento 3, assim, trazendo à tona a ideia da decolonialidade do currículo e o objetivo de buscar justiça social.²⁶

No tempo 41min51s, a participante Bianca Sgai retoma a palavra e propõe uma pausa no fluxo da explicação. A parada permitiu a apresentação de uma *brincada*, a qual partia de uma pergunta: "Quem como eu?". A ideia era de que uma mulher presente fazia uma pergunta envolvendo situações de assédio começando com a expressão "Quem como eu?", e outras mulheres que já tivessem vivido a situação relatada se aproximavam da câmera. Posteriormente, a palavra e a pergunta passavam para outra mulher.

O próximo momento foi conduzido pela Prof.^a Dr.^a Fernanda Liberali explicando o momento final, denominado "Produção de mudança social" ou

²⁶ Este momento insere-se na categorização de enquadramento crítico, conforme o New London Group (2000), como coloca Liberali (2016, p.25.): "enquadramento crítico diz respeito à análise e implica no domínio crescente sobre a prática (situada), o controle e a compreensão consciente (instrução evidente) de questões históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas em valores de determinado sistema de conhecimento e de prática social.

“Inserção” ou “Prática transformada”²⁷. Ela retoma a fala da participante Marina Tiso e menciona as características da formação proposta pela iniciativa Brincadas-PUC como espaço de formação crítico-colaborativa e espaço de criação de engajamento e potencialização de agência. O que descreve como

[...] A produção de mudança social é a responsabilização das pessoas por aquilo que elas estão experimentando, que é a verdadeira inserção das pessoas, como disse a Joyce, nessa busca por justiça social. (Fernanda Liberali, 44min).

A intervenção sistematizadora da Prof.^a Dr.^a Fernanda Liberali, além de explicitar o último momento organizador da ação formativa do ponto de vista da metodologia do Multiletramento Engajado, esclarece, uma vez mais, a conexão íntima entre epistemologia e ciência. Esse passo é fundamental, pois uma formação reflexiva é possível a partir da ponderação acerca da prática usualmente denominada *reflexão sobre a reflexão na ação* (SCHON, 2009), no entanto essa formação reflexiva ainda não poderá ser denominada uma formação crítico-colaborativa ou potencializadora de agência transformativa compartilhada enquanto não tiver em seu bojo as questões ético-políticas ligadas à transformação do existente e a busca por justiça social.

²⁷ Liberali (2016, p.25) define a prática transformada como: “a aplicação, ou seja, a volta à experiência da prática situada de modo transformado. Trata-se da aplicação de conhecimentos na complexa diversidade de situações no mundo real. É o momento no qual o aluno pode demonstrar como cria, reflete e realiza novas práticas, considerando seus objetivos e valores, aplicando e revisando o que aprendeu. Esse componente possibilita uma avaliação contextualizada e situada dos alunos e de seu processo de aprendizagem.”

Figura 4 - A produção de mudança social



Hora da Brincada e o poder feminino.

A partir do tempo 45min55s, a palavra foi compartilhada de maneira ainda mais abrangente e outras participantes da formação e da disciplina de Multiletramento Engajado compartilharam suas expressões, inquietações e reflexões que foram suscitadas a partir da ação formativa. A participante Ekaterina ressaltou o processo de reflexão como pessoa e professora:

[...] me fizeram refletir sobre a minha prática como pessoa e como professora [...] Por exemplo, a intencionalidade, a criticidade que necessariamente precisam estar embutidas no planejamento das atividades para também convidar os alunos a este processo reflexivo e proporcionar este contexto de diálogo, de uma aprendizagem ativa, pautada na troca, muitas vezes dá lugar para um fazer automatizado. (Ekaterina, 46min)

A fala revela a preocupação em correlacionar os conceitos que norteiam a ação formativa crítico-colaborativa com o que acontece nas comunidades educativas, entendidas como o principal *locus* de relações de ensino-aprendizagem. Esta mediação se dá por meio da noção de currículo, não em sentido tradicional-reprodutivo, mas em sentido desencapsulado, conforme Engeström (2002); isto é, buscando ir para além das amarras disciplinares e estabelecer um laço constante com a vida que se vive (MARX; ENGELS, 1845-46/2006).

Por sua vez, a participante Marjory inquietou-se acerca da noção de agência e a sua relação de possibilidade ou restrição com os seus estudantes.

[...] quanto de agência dentro das minhas aulas eu estou oferecendo aos meus alunos? Quanto de vivência deles eu estou ouvindo? (Marjory, 44min)

A fala da participante Marjory é paradigmática, pois revela uma compreensão *standard* do conceito de agência como se fosse um atributo que pode ser livremente dispensado de acordo com as considerações individuais de cada um. Contudo a agência transformativa compartilhada, conforme Engeström (2013), e as considerações desenvolvidas na ação formativa analisada apontam, justamente, para o contrário, ou seja, uma espécie de construção necessariamente coletiva e que não é propriedade transmissível de alguém, no entanto, é resultado de uma dialética entre os sujeitos participantes da situação formativa.

A partir do tempo 56min14s, a ação formativa entrou em seu último momento. O Projeto Brincadas e sua organização foram apresentados com as ações de cada subgrupo do projeto, como, por exemplo, as ações da Brincada da Educação. Por fim, o grupo de formadores encerrou pedindo a participação, contribuição e colaboração de todos os sujeitos interessados em se engajarem no espaço-atividade.

As escolhas metodológicas, conceituais e procedimentais presentes na Hora da Brincada permitem uma estreita correlação entre o singular e o geral. Os sujeitos-autores do processo formativo, que são todos aqueles que tomaram a palavra e compartilharam sua *expertise*, constroem o conhecimento científico em intersecção com uma postura ético-política, evitando a fratura entre o científico e o político. Ao contrário, pois, quando tomam a palavra e a ação na construção de uma ação formativa crítico-colaborativa, os sujeitos atuam com uma finalidade que se expressa em suas escolhas lexicais, atitudinais e epistemológicas, assim, buscando ir para além do estabelecido.

A análise, a partir das características próprias do ato de informar, demonstrou que os sujeitos participantes e criadores da formação, malgrado deslizes próprios da ação humana, revelaram-se conscientes das teorias que guiam e embasam suas ações e, assim como propugna Freire (1987), estreitaram a distância entre teoria e prática.

7.2 A Brincada do Poder Feminino: o confrontar

Confrontar: o momento de "confrontar" é fundamental para a solidificação das possibilidades de transformação do existente. O confrontar abre a possibilidade de negociação de conceitos, ou seja, o estabelecimento de significados compartilhados sobre os conceitos que embasam uma ação formativa e a negociação entre a dialética teoria e prática, assim, apontando para a necessidade de coerência e consistência entre aquilo que acreditamos e aquilo que exercitamos como prática educativa (FREIRE, 1987) e como possibilidades de superação do existente, conforme propugnado pelo materialismo histórico-dialético.

Para Liberali (2019), pautada em Smyth (1922), o ato de confrontar remete a questões que relacionam o fenômeno educativo e as relações de poder presentes na dimensão ético-político do ato educativo. Por exemplo, perguntas como "*A que interesses minha prática está servindo?*" ou "*Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo?*" são guias fundamentais para o exercício da confrontação.

De acordo com a descrição de princípios do projetos Brincadas-PUC e da iniciativa da Hora da Brincada, especificamente a Hora da Brincada aqui analisada, isto é, aquela relativa ao poder feminino, a ação formativa estabelecida como objeto de desejo do grupo de sujeitos-educadores que orbitam essa iniciativa formativa, busca transcender aos limites de uma formação meramente transmissiva e aponta, a partir da base teórica escolhida, para o materialismo histórico-dialético e para uma perspectiva crítica e engajada politicamente.

Esses interesses declarados guiam a construção e os processos de formação e a atuação dos sujeitos-educadores. A pergunta que se faz, então, é a seguinte: "*A ação formativa está de acordo com aquilo que os sujeitos enunciam acreditar?*". Algumas pistas são dadas pela constituição do grupo e pela iniciativa e construção da formação que permitem que essa indagação seja respondida de maneira afirmativa.

A primeira pista remonta ao contexto da pandemia do novo coronavírus e às suas relações com os as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais, bem como às suas consequências desafiadoras, ampliadas pela ação ou omissão de chefes de Estado.

O contexto dramático poderia, sem causar espantos, sufocar ou imobilizar a organização política de sujeitos, pesquisadores, educadores e agentes. Todavia o

alto grau de incerteza e as perdas – em diferentes dimensões – mobilizaram os educadores-pesquisadores reunidos no LAEL, no FORMEP e no CED para a criação de uma resposta capaz de fazer frente ao sentimento de impotência, típico das relações de socialização neoliberais, de criar objeto de desejo capaz de mobilizar e de construir respostas imediatas, concretas, inéditas, transformadoras em contexto adverso.

Além disso, conforme já explicitado, a iniciativa Brincadas-PUC subdividiu-se em seções. Uma das subdivisões é denominada "Brincada de apoio". A ideia da Brincada de apoio era conseguir, como resposta imediata à situação caótica instalada pela necropolítica vigente, arrecadar fundos e doações para agir em contextos desfavoráveis.

A segunda pista diz respeito, justamente, à escolha do tema a ser abordado, isto é, estudar maneiras transformadoras de ação formativa é, em algum nível, comprometer-se com a causa da justiça social e atuar, segundo o nosso escopo profissional, na efetivação dessa realidade.

A afirmação de justiça marxista ultrapassa as delimitações do campo jurídico e aponta para a materialidade e a organização do trabalho como substratos da ideia de justiça. A formação docente poder-se-á vincular à ideia de justiça social tão somente como produtora de uma maneira de interpretar a realidade que desnude as categorias destrinchadas na seção destinada à fundamentação teórica, a saber, o fetichismo e a alienação. Essa maneira de interpretar a realidade e, conseqüentemente, atuar sobre ela diz respeito a uma conscientização capaz de enxergar inéditos viáveis onde antes se via, apenas, situações limites (FREIRE, 1987).

A despeito do espaço formativo "Hora da Brincada" ter desenvolvido suas ações com coerência e coesão em relação aos ditames da formação crítico-colaborativa, o grande fator limitador converge à modificação da compreensão de alguns conceitos que podem afetar a nossa ação na transformação da realidade. Por exemplo, a participante Marjory, ao final da formação, comentou que estava preocupada com a quantidade de agência que estaria desenvolvendo em seus estudantes. A concepção de agência da participante Marjory aponta para um entendimento limitado daquela, pois a sua noção de agência parece ser entendida como posse, ou seja, algo que alguém tem, enquanto outro indivíduo não tem; e não como um processo social, histórico, cultural desenvolvido em uma comunidade, a

partir de divisão de trabalhos e regras em comum, que direcionam um certo grupo de pessoas para sanar uma necessidade e obter um objeto de desejo.

A fala da participante Marjory pode apontar para um desenvolvimento inicial, limitado do conceito, assim, colocando a figura da professora como centro do processo e, por assim dizer, responsável pela atribuição de agência compartilhada transformativa, descurando de aspectos elementares da noção, conforme foi desenvolvida por Engeström (2016).

A ação da Hora da Brincada, desde seu contexto como resposta à mais grave crise sanitária e o horizonte utópico encurtado pela ação do governo federal, foi pensada a partir de uma base libertadora. Freire (2021) afirma:

A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam reafirmando seu poder de refazer a sociedade. (FREIRE, 2021, p.15).

Acreditamos que a maneira pela qual professores e estudantes, dialeticamente, atuam em sala de aula é a ponta do *iceberg* de inúmeros processos teórico-práticos que culminam em sala de aula, como, por exemplo, preferências didático-metodológicas, planejamentos e horas de leitura e estudo a partir da prática cotidiana. Em tal conjuntura, a formação libertadora é aquela que consegue criar situações de formação que não separam as duas instâncias do ciclo gnosiológico, a saber, o da produção do conhecimento novo e o do conhecer o conhecimento existente (FREIRE, 2021). A Hora da Brincada, desde a sua concepção, escolha temática contra hegemônica e politicamente situada, planejamento coletivo e rompimento com escolhas metodológicas tradicionais, focalizadas exclusivamente no polo ligado a conhecer o conhecimento existente, inaugura a possibilidade de produção do conhecimento novo. E tal produção se dá em chave crítica, pois não se trata de um conhecimento desarticulado do contexto social, histórico e cultural, mas, sim, conhecimento eminentemente ético-político e, acima de tudo, ferramental de atuação agentiva, construído e disseminado coletivamente.

Como balanço geral, a Hora da Brincada se efetivou como uma ação formativa crítico-colaborativa que ressaltou o aspecto ético-político de busca por justiça social e transformação do existente, configurando-se como espaço de criação e potencialização de agência transformativa compartilhada. Este espaço e aumento

do potencial agentivo transformativo compartilhado foi percebido em âmbito pessoal, a partir da minha experiência, como sujeito observador e, posteriormente, participante de processos formativos pautados pelos princípios observados, descritos e analisados ao longo deste trabalho.

8 DE ESTUDANTE A FORMADOR: A CONSTITUIÇÃO DA AGÊNCIA TRANSFORMATIVA COMPARTILHADA

A disciplina de “Multiletramento Engajado: na Formação de Educadores e de Formadores”, entre outros momentos, teve como produção avaliativa final a construção, em grupo, de uma proposta de formação crítico-colaborativa, que organizou a Hora da Brincada do poder feminino, tendo tempos e espaços separados na disciplina.

O intuito principal da proposta formativa era o diálogo com a vida que se vive (MARX; ENGELS, 1845-46/2006), a partir de atividades sociais (LIBERALI, 2018) correlacionadas com os dilemas que enfrentamos em nosso ambiente de trabalho, nas respectivas comunidades educativas nas quais os participantes do grupo exercem suas funções como professores ou coordenadores pedagógicos.

Toda a produção da proposta se baseou nos parâmetros estabelecidos nos conceitos de formação crítico-colaborativa, agência transformativa compartilhada, ensejando espaços-tempos capazes de transformação em busca de justiça social. A produção da proposta ocorreu sempre em espaços-tempos de trabalho em grupo orientados pela Prof.^a Dr.^a Fernanda Liberali e pelos monitores da turma. Ademais, buscou-se construir espaços de colaboração-crítica. O intuito de trazer à crítica se mostrou uma opção primordial na atividade.

Por exemplo, todas as produções foram apresentadas em um documento de planejamento – conforme o modelo descrito de planejamento da Hora da Brincada – que foi compartilhado em tempos de aulas com os colegas-sujeitos-pesquisadores. Todas as produções foram avaliadas pelos grupos, tendo espaços de descrição, informação, mas, sobretudo, de confrontação e reconstrução das práticas planejadas e executadas.

Todos os momentos de encontro foram mediados pelo ZOOM, e a formação toda foi pensada tendo como produto uma ação formativa gravada e disponibilizada no YouTube.

O grupo de pesquisadores-estudantes no qual me inseri estava muito preocupado com o momento de seminormalidade que vivenciávamos à época. Embora a PUC-SP não tivesse retornado às atividades de forma presencial, em nossos locais de trabalho, já tínhamos retornado. As angústias do retorno, sobretudo, do ponto de vista sociomoral e de convivência ética dos educandos, que

foi externalizada no aumento exponencial das incivildades em sala de aula, preocupavam a todos os integrantes do grupo. Tal preocupação era unânime e levou-nos a construir uma proposta de formação intitulada “Relações sociais no ambiente escolar”. Uma formação não pensada somente para o grupo de docentes, mas que, também, fosse capaz de congrega todos a comunidade educativa com o intento de compreender uma situação nova, complexa e desafiadora, assim, buscando promover a comunidade educativa como um local de segurança em tempos de educação sensível.

A escolha da temática revelou o contato estreito entre preferências teóricas e as vivências oriundas das práticas pedagógicas do grupo. A escolha pautou-se, mormente, em preferências ético-políticas e na sentida necessidade de construir uma resposta positiva, não meramente reativa, ao contexto social, histórico e político que vivenciamos.

A escolha do tema, a fundamentação teórica e a metodologia oriunda da discussão acerca do multiletramento engajado carregaram-se de valores, isto é, desvelavam uma opção, um pressuposto de que não somos indivíduos somente influenciados por fatores externos, ou, como queria Espinosa (2021), por paixões, que, na quadra histórica na qual vivenciamos, seriam paixões tristes que diminuem nossa potência de existir. Com escopo adverso a este, colocamo-nos como agentes historicamente constituídos, culturalmente diversos e socialmente engajados, ultrapassando a fantasmagoria típica do neoliberalismo.

Posto isso, na continuidade deste texto, expomos a proposta de planejamento (sem nenhuma alteração da proposta original a fim de preservar o momento de produção) dessa ação formativa crítico-colaborativa e a respectiva gravação de aplicação da proposta, disponibilizada no canal do YouTube, da iniciativa Brincadas-PUC.²⁸

A Proposta de formação crítico-colaborativa que se segue não foi produto de criação individual, ao contrário, trata-se de um dos pontos altos da trajetória não linear narrada neste trabalho, a saber, o encontro com as pesquisadoras Cybele Roncato, Daniela Pellossi e Patricia Hidalgo. A proposta de formação planejada e, posteriormente, gravada, será apresentada a partir de quadros organizadores. Cada

²⁸ Proposta da formação supracitada está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mY-K7LGXYGs>. Acesso em 28 maio 2022.

quadro mostra uma faceta da organização, dos procedimentos e da fundamentação teórica levada em conta na execução da atividade.

Quadro 1 - Organização geral da ação formativa

Organização geral da ação formativa	
Tema	Relações sociais no ambiente escolar após isolamento social, no retorno às aulas presenciais
ODS	3 – Saúde e bem-estar; 4 – Educação de qualidade
Ano/Série	Educação Infantil e Fundamental Anos Iniciais
Áreas envolvidas	Linguagens, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática, Projeto de Vida
BNCC	“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (BNCC, 2018)
Objetivos da escola	Acolher e valorizar os sentimentos após isolamento social devido à pandemia de Covid-19

Atividade social	Encontrar com os demais estudantes após o isolamento decorrente da pandemia de Covid-19.
------------------	--

O quadro a seguir evidencia a organização da atividade de formação a partir das categorias estabelecidas mediante uma formação crítico-colaborativa:

Quadro 2 - Componentes da atividade social

Componentes da atividade	
Sujeitos	Professores e estudantes da 1ª série EM da rede estadual (pública)
Objetos	Acolhimento e valorização dos sentimentos após isolamento social devido à pandemia de Covid-19.
Comunidade	Equipe gestora (direção, assistente de direção e coordenação pedagógica), equipe de limpeza, equipe de cozinha, inspetores escolares e famílias dos estudantes.
Instrumentos	Vídeo de sensibilização (álbum de fotografias), Jogo de cartas - Super Trunfo, textos de diversos gêneros e modalidades.
Divisão de Trabalho	<p>Para a preparação</p> <p>Direção, assistente de direção e coordenação pedagógica refletem sobre o acolhimento dos jovens após o período de isolamento social devido à pandemia de Covid-19 e realizam uma reunião com os professores para alinharem propostas de retorno às aulas presenciais. Organizam apresentação (PPT) para informar aos familiares e estudantes as propostas de retorno às aulas, previamente esclarecidas à equipe escolar. Convocam os familiares e estudantes para o encontro virtual.</p> <p>A equipe gestora faz encontro virtual com os familiares para esclarecer os protocolos de segurança para o retorno às aulas e compartilhar as propostas pedagógicas para esse período.</p> <p>Organiza uma escala para limpeza dos ambientes e orienta a equipe da limpeza.</p> <p>As famílias participam do encontro com a equipe gestora; prepara o adolescente para o retorno às atividades presenciais com os equipamentos de proteção individuais (EPIs), além de retomar as orientações sobre o distanciamento social e os protocolos da escola.</p> <p>Os professores participam da reunião virtual para os familiares; separam os materiais necessários para o primeiro encontro, conforme os instrumentos citados na descrição das tarefas.</p>

Componentes da atividade	
	<p>Os inspetores auxiliam os professores na preparação das atividades e acolhida dos estudantes.</p> <p>A equipe de limpeza participa do encontro proporcionado pela equipe gestora. Higieniza todos os espaços de acordo com o protocolo de saúde e segurança. Segue escala de limpeza estruturada pela equipe diretiva.</p> <p>A equipe de cozinha participa do encontro proporcionado pela equipe gestora. Prepara o espaço da cozinha e a maneira que será ofertada os alimentos no retorno dos adolescentes para as atividades presenciais, de acordo com os protocolos sanitários.</p> <p>Os estudantes participam do encontro virtual e preparam-se para o início das atividades presenciais.</p> <p>No encontro virtual</p> <p>A assistente de direção abre o encontro, aceita os convidados que foram entrando e projeta o PPT.</p> <p>A direção apresenta os protocolos de segurança aos presentes e as reorganizações da dinâmica escolar. A coordenação pedagógica apresenta as propostas pedagógicas para o retorno das atividades presenciais.</p> <p>As famílias e os estudantes participam do encontro e tiram as dúvidas.</p> <p>Os professores, os inspetores, a equipe de limpeza e a equipe de cozinha participam da reunião virtual com os familiares e estudantes.</p> <p>A direção, a assistente de direção e a coordenação pedagógica acolhem os estudantes ao lado dos professores, no pátio da escola, mantendo os protocolos sanitários para iniciar as propostas pedagógicas previstas.</p> <p>As famílias relembram aos adolescentes sobre os protocolos e incentivam-nos ao retorno presencial, encaminhando-os à escola. Os professores acolhem os adolescentes, no pátio da escola, participam como ouvintes da fala da equipe gestora e seguem para a realização das atividades.</p> <p>Os inspetores recebem os adolescentes no portão, verificam se todos estão com a máscara, aferem a temperatura, solicitam o uso de álcool gel e orientam para que se encaminhem aos espaços reservados no pátio.</p> <p>A equipe de limpeza segue a escala de higienização dos espaços, repondo os EPIs quando necessário.</p> <p>A equipe de cozinha prepara os alimentos a serem servidos.</p>

Componentes da atividade	
	Os estudantes apreciam a fala da equipe gestora e seguem para as propostas previstas, conforme a tabela de descrição para o dia.
Regras	<p>A direção, a assistente de direção e a coordenação pedagógica deverão preparar a dinâmica de retorno, orientando toda comunidade educativa para assegurar a sua realização, seguindo os protocolos sanitários.</p> <p>As famílias serão responsáveis por orientar, incentivar e encaminhar os adolescentes à escola.</p> <p>Os professores organizarão a estrutura necessária para a realização da prática pedagógica de retorno (estruturar o vídeo; mediar as discussões; elaborar as cartas dos jogos) e acolher os alunos.</p> <p>Os inspetores receberão os alunos e acompanharão o retorno escolar.</p> <p>A equipe de limpeza será responsável por higienizar os espaços e repor os EPIs necessários.</p> <p>A equipe de cozinha preparará os alimentos a serem servidos.</p> <p>Os estudantes deverão apreciar a fala da equipe diretiva e seguir para as propostas previstas para o dia (assistir ao vídeo; participar das discussões; preencher as cartas dos jogo com seus dados; pensar e produzir coletivamente sobre como desenvolver a consciência nos demais colegas sobre o que foi discutido/lido durante as atividades).</p>

O quadro a seguir denominado “Multiletramento Engajado”, apresenta outros aspectos organizativos que deverão ser considerados, a partir da perspectiva do multiletramento engajado:

Quadro 3 - Multiletramento Engajado

	DESCRIÇÃO DA TAREFA	MULTIMÍDIA	MULTICULTURALIDADE	MULTIMODALIDADE	BRINCAR
Imersão na realidade prática situada	<p>Atividade 1 - Estudantes vendo um álbum de fotografias de atividades escolares antes da pandemia e comentando sobre as atividades que não puderam realizar no momento de quarentena/afastamento social. Vídeo com imagens e um áudio com esses comentários.</p> <p>Atividade 2 – Super Trunfo - construção do jogo - os alunos mostram suas cartas para os colegas, que comentam sobre as características colocadas, fazendo com que o criador repense sua autoimagem – sentimentos: saudade, raiva, tristeza, colaboração, individualidade.</p>	<p>Vídeo, fotografia, áudio, lousa, música, Sway.</p> <p>Cartas do Super Trunfo produzidas pelos estudantes.</p>	Festas, integração, participação dos estudantes	<p>Apresentação (espaço), discurso, audiovisual.</p> <p>Fotografia dos alunos para colocar nas cartas, cartas do jogo, escrita.</p> <p>Cartas, forma como os alunos sentarão.</p>	Os alunos enumeram os sentimentos. Depois, jogam, comparam, comentam a pontuação que cada um deu e os motivos.
Construção crítica de generalizações; instrução evidente; enquadramento crítico	<p>Trechos de diferentes autores que abordam temas relacionados a afetos, emoções – textos, entrevistas, artigos com dados.</p> <p>A ideia é fornecer um “cardápio” de informações sobre a temática dos afetos em diferentes mídias, gêneros textuais, para que os participantes possam ganhar repertório e, assim, pensem criticamente sobre o assunto.</p> <p>Os estudantes realizam uma atividade de “tradução”, isto é, após ler os textos, assistir aos vídeos selecionados, devem</p>	<p>Vídeo, imagem, música, outras linguagens artísticas que auxiliem na atividade de “tradução”.</p>	Diferentes fontes textuais que rompem o eurocentrismo/etnocentrismo típico da tradição canônica de pensamento.	Texto, conversa, apresentação, tempo e espaço, discurso(s).	

	DESCRIÇÃO DA TAREFA	MULTIMÍDIA	MULTICULTURALIDADE	MULTIMODALIDADE	BRINCAR
	procurar uma música, um poema ou uma manifestação artística que explique o núcleo argumentativo do texto em uma apresentação artística.				
Produção de mudança social (prática transformada)	Os alunos escolhem uma forma para falar para a escola sobre o que foi discutido através de uma mídia de sua preferência, como, por exemplo, <i>podcast</i> , notícia de mídia escrita, telejornal, rádio, debate.	<i>Podcast</i> , notícia de mídia escrita, telejornal, rádio, debate.		Audiovisual.	<i>Performance</i>

Quadro baseado em Liberali, 2021.

Conforme descrito nas seções precedentes, a proposta de formação acerca das temáticas relações sociomorais, após o *continuum* pandêmico, deu-se no contexto de avaliação da disciplina de “Multiletramento Engajado na formação de Educadores e Formadores”. A proposta de construção coletiva, colaborativa e crítica de uma formação – seguindo os critérios que também guiaram este trabalho, a saber, a linguagem crítica e o fomento para a potencialização de uma agência transformativa compartilhada – encerra um período fértil de discussão acerca de importantes ferramentas teóricas, ou seja, o multiletramento engajado, materialismo histórico-dialético, as nuances da categoria de agência e as potencialidades críticas advindas do uso das tecnologias aplicadas à formação docente. A necessidade de a formação ser gravada e, posteriormente, disponibilizada no YouTube retrata, com fidelidade, o momento social, histórico e cultural que vivenciamos e que também foi descrito no transcórre desta investigação.

A estrutura da formação seguiu o mesmo padrão do planejamento e ação formativa pensados para “Hora da Brincada” no que concerne ao multiletramento engajado e ao poder feminino, isto é, acompanhando os delineamentos próprios do materialismo histórico-dialético e da proposta da pedagogia dos multiletramentos, estabelecendo como horizonte final o desejo de transformação da situação existente.

A proposta formativa, conforme a metodologia proposta no planejamento supradescrito e discutida na seção que trata dos conceitos elementares para ensejar a análise prometida, dividiu-se em três grandes momentos, a saber, “imersão na realidade”, “construção crítica de generalizações” e “produção de mudança social”. Esses momentos, propostos a partir da pedagogia engajada dos multiletramentos, estruturaram a narrativa presente na ação formativa. É importante ressaltar que, na proposta presente no vídeo de formação, o grupo lançou mão da possibilidade cênica presente na “Hora da Brincada”, proposta no escopo do Projeto Brincadas e que encena os papéis de formador e de estudantes coconstrutores da formação. Optou-se por essa forma de apresentação com o intuito de superar uma forma meramente expositiva do planejamento e da ação formativa.

Ao entremear-se com a abordagem em formato de *brincada*, a participante Patrícia Hideki realiza a narração da formação e a explicação dos momentos elencados em precedência como fios condutores da ação formativa. A partir do minuto inicial, Patrícia explica a proposta:

[...] Trabalhando os multiletramentos de forma engajada, o patrimônio vivencial dos estudantes, o termo é usado por Liberali e Megale, pois relaciona a realidade social à dos alunos, em busca de uma transformação no seu modo de agir, pensar, ser e viver.

Após a explicação do objetivo e intenção da avaliação presente na disciplina que elaborou os princípios do Multiletramento Engajado, Patrícia Hideki retoma a divisão em três etapas do Multiletramento Engajado. Compreender o contexto de produção do planejamento e da ação formativa é extremamente importante, pois, como afirma, a identidade profissional não fica no vácuo, nenhuma identidade profissional se constitui no vazio. Portanto, o objetivo que ensejou a avaliação do curso se espraia para o planejamento e a execução da ação formativa construída colaborativamente.

A imersão na realidade aparece a partir do tempo 1min53s na *Brincada*, que encena uma relação entre professores e estudantes. No momento que a formação foi construída, a maioria das escolas abria suas portas para o retorno ao presencial e refletia-se com muita atenção sobre protocolos sanitários e acordos de convivência, bem como a temática das perdas ocasionadas pela pandemia era posta à luz, ainda que de maneira bifurcada, pois alguns atores envolvidos no processo educacional concentravam suas preocupações em termos de habilidades, competências cognitivas e lacunas de temas e conteúdos elementares para a formação básica discente, enquanto outros atores, por sua vez, fixaram sua atenção para a dimensão daquelas competências denominadas socioemocionais.

Envoltos nesse contexto social, histórico e político, o planejamento e a ação formativa pensados em muitas mentes, possuem como foco, justamente, esse aspecto amplo do retorno ao presencial ou, conforme *slogan* da época, *novo normal*. A imersão na realidade aconteceu, pois, com a formação de espaços seguros, onde atuaram agentes construtores da comunidade educativa, a saber, gestão, corpo docente, comunidade de entorno e estudantes, foi possível reviver momentos pré-pandemia através de fotografias selecionadas com o intuito de serem molas propulsoras da reflexão sobre as perdas, transformações e contextos vivenciados por esses atores.

No trecho destacado a seguir, os estudantes comentam com seus professores, justamente, sobre momentos de paixões felizes e tristes e a maneira como essas paixões obstaculizam ou fortalecem suas potências de existir.

A partir do tempo 4min44s, a formação entra em seu segundo momento, ou seja, na construção crítica de generalizações. E essa construção crítica de generalizações, nesta formação, foi construída a partir do trabalho com textos de referência, no intuito de montar um ferramental teórico capaz de propiciar a necessária articulação entre teoria e prática e a expansão da aprendizagem que pode modificar o existente. A escolha dos textos priorizou meios de circulação considerados recorrentes para os sujeitos coconstrutores da formação, como, por exemplo, reportagens e notícias que colocaram em pauta a questão socioemocional.

[...] para a gente continuar falando sobre nossos sentimentos, eu trouxe aqui alguns textos de autores diferentes que abordam alguns temas aqui que vocês falaram [...] de saudade, de tá junto, de não poder tá junto. (Daniela Pelossi, 4min44s)

O trecho desvela, ao menos, duas questões fundamentais da formação: o contexto social, histórico e cultural e as complicações afetivas relacionadas ao momento supracitado e a explicitação sobre o segundo momento da metodologia do multiletramento engajado, a saber, a relação, a partir de fontes múltiplas, de produção crítica de generalização.

Por fim, a formação prosseguiu para seu último momento: a produção de mudança social. Ela é a dimensão da formação crítico-colaborativo que torna mais nítido o rompimento entre essa forma de articulação do planejamento e da ação formativa com a maneira tradicional, isto é, organizada de maneira transmissiva e pensada em formato verticalizado, em detrimento de práticas horizontalizadas e indutoras de negociação de significados e compartilhamento de *expertise*. Nesse momento, a ação formativa se organizou a partir da proposta de ressignificação de um jogo popular, o *Super Trunfo*. O supertrunfo proposto para criação versava em torno das emoções e procurava ensejar momentos de reflexão sobre a maneira como as emoções eram representadas em formas de sentimento, em tempos de educação sensível.

Interessante notar que o, por assim dizer, produto final evita a armadilha de uma ação formativa unilateral, pois ultrapassa a concepção que dicotomiza cérebro e corpo, compreendendo o ser humano como ser integral, e a educação voltada não

somente para o corpo, mas para a complexidade fenomenológica deste todo integrado e integrativo que é o ser humano.

A estruturação do planejamento e da ação formativa a partir dos princípios basilares do multiletramento engajado permite uma conexão com os conceitos que fundamentam a ação formativa crítico-colaborativa e o fomento do potencial agentivo transformativo compartilhado dos sujeitos participantes. Por exemplo, a imersão na realidade é propiciada pelo foco na *vida que se vive*, isto é, em estabelecer como pauta do planejamento e da ação formativa, justamente, aspectos presentes e impactantes na existência dos agentes coconstrutores do processo formativo. Por sua vez, a conexão com a ideia de conhecimento compartilhado e negociação de sentidos, a partir dos contextos particulares dos coconstrutores, correlaciona-se com a possibilidade de estabelecer domínios de agência transformativa compartilhada como quando os agentes feitores da ação formativa reconhecem, identificam, comparam e relacionam suas vivências e as possibilidades abertas pelo estado de coisas oriundo do momento pandêmico, especificamente na dimensão sociomoral, mas que extrapola para formas de atuação sociais, econômicas e políticas.

Buscamos reunir evidências que apontassem para a possibilidade de se ultrapassar as formas estabelecidas de planejamento e ação formativa, por meio de uma perspectiva que passa pela reflexão prática e, ao mesmo tempo, transcende a mera reflexão sobre a prática, o que constitui aquilo que Engeström (2013) denominou como agência transformativa compartilhada, isto é, constitui-se em um trabalho de planejamento e ação formativa crítico-colaborativa que não separa, de forma arbitrária e dicotômica, as esferas da política e da educação, mas percebe essas dimensões como coexistentes.

A proposta formativa radicaliza-se, justamente, pela escolha de evitar modalidades formativas centradas em conteúdos que descuram a dimensão procedimental, emocional e moral dos agentes que cotidianamente constroem os processos educativos. O contexto histórico, conforme descrito, embasou essa escolha, assim como os referenciais de legislação. A BNCC (2018), por exemplo, na competência geral de número nove, aponta como um dos objetivos primordiais para os estudantes:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro

e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Embora a BNCC forneça delineamentos para a construção de currículos que, prioritariamente, afetam a vida acadêmica e pessoal dos discentes, uma formação crítico-colaborativa de professores e outros sujeitos que perfazem o *ethos* das escolas, enquanto comunidades educativas, precisa, necessariamente, pensar em ações que permitam que os docentes exercitem empatia, diálogo, resolução de conflitos e os outros aspectos previstos por essa competência geral. Sobretudo, pensando na dialética relação ensino-aprendizagem que envolve docentes e discentes.

Recentemente, o Instituto Península publicou o relatório “Retratos da educação pós-pandemia: uma visão dos professores” (2022), apresentando dados relevantes para pensar a centralidade de formação docente que permita potencializar as escolhas e ferramental teórico-prático dos docentes no enfrentamento do desafio de educação em tempos sensíveis. O relatório, por exemplo, destaca que, na volta ao ensino presencial, 60% dos docentes da amostra sentiam-se pressionados, mais de 50% dos professores apresentavam preocupação com a sua saúde mental e com a dos seus estudantes, mais de 70% dos professores apontaram que seus estudantes apresentavam dificuldade de concentração mais acentuada do que anteriormente, mais de 80% dos professores revelaram que os estudantes voltaram à modalidade presencial com aprendizado abaixo das expectativas, sendo que a maior necessidade apontada pelos docentes foi, justamente, a necessidade de apoio psicológico/emocional para lidar com as diversas condições emocionais apresentadas durante a pandemia: ansiedade, engajamento, luto, etc.

O intento de ações formativas, crítico-colaborativas, que abordam questões relativas aos desafios enfrentados em tempos de educação sensível, em que a volta àquilo que foi denominado *nova normalidade* não intenta, evidentemente, substituir a competência técnica específica do *métier* próprio da psicologia, no entanto procura voltar o olhar para o ser humano em sua complexidade e, ademais, acerta contas com a sua fundamentação oriunda do materialismo-histórico, pois uma formação de caráter e linguagem técnica, tramissivista, reprodutivista, no limite, é alienadora,

fetichizante, uma rota de fuga da materialidade que clama pelo enfrentamento e recriação de possibilidades de transformação do existente, a agência transformativa compartilhada, por assim dizer, volta-se para a criação de espaços em dimensões ainda inéditas e, quem sabe, viáveis.

Liberali (2018) apresenta uma visão precisa da formação crítico-colaborativa que pode facilmente se associar à ideia de agência transformativa compartilhada e multiletramento engajado, sobretudo, pela convergência entre a dimensão rigorosa da reflexão e a ênfase na dimensão ético-política. Extrapolando a síntese proposta por Liberali (2018), no quadro a seguir, condensam-se os critérios para se afirmar que uma formação docente, ao menos, aponta para a formação crítico-colaborativa e correlaciona esses critérios com os momentos, atividades e tarefas propostas na formação intitulada “relações sociais no ambiente escolar”.

Quadro 4 – Formação crítico-colaborativa.

Crítérios da formação crítico-colaborativa	Cumprimento dos critérios estabelecidos
Considerar seriamente a relação entre seres humanos e contexto histórico e cultural.	A temática e a questão mobilizadora foram estruturadas, justamente, a partir do elemento mais latente da realidade escolar hodierna, a saber, os reflexos do momento pandêmico que afetaram formadores e possíveis formandos.
Tomar atividades e instrumentos como mediadores da ação.	A argumentação, os recursos relacionados aos multiletramentos e a organização a partir da linguagem crítica de reflexão foram os mediadores privilegiados da ação.
Fomentar uma perspectiva colaborativa e	O processo de criação da formação, da sua

utilização de linguagem reflexiva.	concepção até o encerramento, produto intelectual de quatro sujeitos-pesquisadores ancorado na definição de conhecimento compartilhado.
Fomentar comportamentos questionadores de motivos, meios e fins das práticas estabelecidas.	A temática abordada, no contexto histórico e social, não se justifica por critérios tão somente pedagógicos, mas coloca, em primeiro plano, motivações éticas, morais e políticas.
Propiciar a imersão na realidade.	A imersão na realidade ocorreu a partir da experiência real dos quatro autores-pesquisadores. A temática surge, justamente, das angústias vivenciadas no retorno presencial ao trabalho após a maior tragédia sanitária do século XXI.
Produzir a construção crítica de generalização.	A construção crítica de generalizações ocorreu a partir do recurso à teoria que potencializou as percepções e questionamentos advindos do contexto relacional, social, cultural e histórico.
Propor uma mudança social.	A produção de mudança social é a possibilidade de vislumbrar uma formação docente que potencialize os professores como sujeitos pensantes e que crie relações de ensino-aprendizagem que aumentem a possibilidade de ser mais dos estudantes.

Quadro baseado em Liberali, 2018.

A proposta de formação “relações sociais no ambiente escolar” é a fotografia de uma ação propositiva em um momento social, histórico e cultural complexo e desafiador, um passo para construção de inéditos viáveis.

8.1 DE ESTUDANTE A FORMADOR: A CONSTRUÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA

A trajetória formativa narrada nesta dissertação e que teve como culminância a supracitada proposta de formação coletiva é, sem dúvidas, a maior alteração formativa vivenciada ao longo dos meus anos como educador, seja como professor ou como coordenador pedagógico. No decurso dessa trajetória, revi concepções e pude balizar crenças, valores e formas de atuação, a partir da ação formativa, capazes de ensejar dúvidas, questionamentos e caminhos que podem levar à

superação do existente mediante escolhas ético-políticas que visem, antes de tudo, à busca pela justiça social.

A “Hora da Brincada” e suas escolhas metodológicas, como, por exemplo, a criação colaborativa, a linguagem crítica e a escolha de temáticas candentes no contexto social, histórico e cultural, revelam um alto potencial agentivo transformativo compartilhado. Este potencial, inclusive, foi, além de estudado em viés crítico, vivenciado nesta trajetória formativa, pois a proposta formativa, apresentada em pormenores em precedência, não poderia vir à tona sem o contato prolífico, fecundo e criativo com pesquisadores, textos, estratégias formativas, escolhas metodológicas e práticas educativas que foram supranarradas e que, dialeticamente, modificaram coletivos e sujeitos.

Por conseguinte, esta investigação alcançou os objetivos de analisar as atividades da “Hora da Brincada”, de avaliar seu potencial agentivo e de apresentar propostas de formação que, agora, estão disponíveis para o saudável encontro com outras propostas, outros pesquisadores, outras realidades escolares que podem, também dialeticamente, suprimir, adicionar, subsumir a proposta e dar vazão para outras formas de pensar a ação formativa, formatos capazes de atravessar sujeitos agentes e potencializar cada vez mais o espaço de ação de cada um, assim como meu espaço de ação se expandiu, pois a partir de minha atuação como coordenador pedagógico, responsável pela condução do planejamento e da ação formativa do corpo docente dos Anos Finais de um colégio privado e confessional de grande porte da zona sul de São Paulo, busco alicerçar meu planejamento e a minha ação formativa em perspectivas pareas àquelas investigadas aqui, ou seja, perspectivas capazes de romper a linguagem meramente técnica, reprodutivista e que valorize à criação coletiva, colaborativa e, sobretudo, crítica.

9 Considerações finais

A presente investigação problematizou formas consolidadas de se planejar e executar a formação docente. Maneiras pautadas por aquilo que se denominou como reflexão técnica, isto é, formas meramente transmissivistas, centralizadas em conceitos apartados de uma reflexão prática e, muito menos, de uma reflexão crítica. Buscou-se, com essa óptica, reunir evidências que apontassem para a possibilidade de se ultrapassar as formas estabelecidas de planejamento e ação formativa, por meio de uma perspectiva que passa pela reflexão prática e, ao mesmo tempo, transcende a mera reflexão sobre a prática e constitui a agência transformativa compartilhada, isto é, constitui-se em um trabalho de planejamento e ação formativa crítico-colaborativa que não separa, de forma arbitrária e dicotômica, as esferas da política e da educação, e, sim, percebe essas dimensões como coexistentes.

O primeiro movimento de nossa investigação foi, justamente, a introdução do problema e a busca por um desenho de formação capaz de ir além da mera transmissão – padrão nas experiências vividas – de conhecimentos. Uma formação verdadeiramente crítica, pois preme de valores ético-políticos. Posteriormente, em consonância com essa busca, a metodologia denominada PCcol foi apresentada, sobretudo, em sua recusa da dicotomia entre ciência e política, evitando o espantinho da neutralidade.

Ulteriormente, foram descritos os alicerces da visão do mundo e ser humano que está pressuposta nesta investigação, a saber, a maneira como o materialismo histórico-dialético concebe a humanidade e coloca em ênfase categorias econômicas para explicar os pressupostos e a finalidade das ações. Nessa vertente, categorias como trabalho, fetiche da mercadoria e alienação foram destacadas no estudo em tela, pois se constituem em um *background* relevante para se compreender os conceitos elementares e que nortearam as análises presentes nesta investigação.

Conceitos elementares, como, por exemplo, o Multiletramento Engajado e a agência transformativa compartilhada foram utilizados, de forma não canônica, mas como ferramentas para compreender a realidade complexa vivenciada – a maior crise sanitária do século XXI – e as possibilidades de atuação na formação docente como maneira de responder de forma propositiva aos desafios da superação do existente.

Após o cabedal conceitual ser esmiuçado, a análise recaiu sobre a ação concreta, colaborativamente, criativa e compartilhada levada a cabo por um grupo de pesquisadores inter-relacionados, a saber, um recorte das ações empreendidas no Projeto Brincadas. A “Hora da Brincada” acerca do multiletramento engajado e do poder feminino e uma proposta de formação no tocante às relações sociais na dita *nova normalidade* (expressão que virou chavão no período denominado “pós-pandemia”) foram analisadas a partir do ferramental teórico exposto precedentemente, sempre, com o intuito de avaliar criticamente o potencial de criação de uma organização formativa crítico-colaborativa e a criação de espaços potencializadores da agência transformativa compartilhada dos sujeitos cocriadores desses espaços.

O norteador filosófico dessas ações empreendidas foi a reflexão sobre o aqui e o agora em chave otimista, isto é, não se trata de estudar o aqui e o agora procurando tão somente os entraves à emancipação, e, sim, a ideia foi investigar isso buscando encontrar as brechas para construções positivas e propositivas da ação formativa e de encontros entre ação formativa propositiva e a esperança freiriana na construção de novas configurações econômicas, sociais e políticas.

A procura por novas formas de lidar com o planejamento e a execução de uma ação formativa pautada pelos princípios de formação crítico-colaborativa não se iniciou no contexto pandêmico. Em vez disso, uma longa tradição de pesquisadores antecede esse momento histórico dado e embasa as ações em busca de uma formação docente que contribua para a luta por justiça social. Contudo, estes tempos extremos impulsionaram novas formas de pensar e agir em relação à formação. E essas novas formas são, por assim dizer, respostas que nós, como agentes, oferecemos para a situação concreta que se nos apresentou, pois, conforme Sartre (1968, p.11) “nós não nos tornamos o que somos senão pela negação íntima e radical do que fizeram de nós.”

Temos de salientar que a presente pesquisa construiu-se mediante o esforço coletivo de investigação empreendido com outros agentes, tais como o grupo de pesquisa LACE, dos estudantes da disciplina de “Multiletramento Engajado: na formação de Educadores e Formadores” e, sobretudo, do grupo mais próximo que respondeu à tarefa de construir um planejamento de formação crítico-colaborativa de maneira exitosa, da disponibilidade de pessoas que constituem o grupo de pesquisadores que orbitam a professora Dr.^a Fernanda Liberali e que sempre se

mostraram muito generosos; ou seja, de um ponto de vista metacognitivo, a própria pesquisa se constitui em um esforço coletivo de inteligência e ação política.

A análise dos dados possibilitou-nos levantar alguns temas de trabalhos futuros para a continuação dos estudos e das jornadas formativas, tanto na iniciativa formativa das Brincadas quanto em outros espaços formativos nos quais a ação educativa seja ferramenta central do estabelecimento de novas e melhores relações sociais.

A primeira possibilidade de trabalho é a correlação fundamental entre um tipo de reflexão, a saber, a reflexão crítica e a possibilidade de se pensar em uma ação formativa, colaborativa e comunitária capaz de ensejar e potencializar os seres humanos como agentes de mudança social. A segunda possibilidade de trabalho é a possibilidade de se utilizar, em caráter emancipatório, as condições materiais – ainda que essas condições nos pressionem assumir posturas esvaziadas e, por vezes, reacionárias – relacionadas às aplicações da internet e das tecnologias da informação na constituição de um planejamento e de uma ação formativa emancipadores.

Posto isso, aduzo que, em outubro de 2021, iniciei minha trajetória como coordenador pedagógico. A minha principal atribuição é articular a formação docente. Em nossa comunidade educativa, os momentos formativos são denominados “Discussão Pedagógica Coletiva”. A “Discussão Pedagógica Coletiva” acontece sempre na quarta-feira, no contraturno, por 1h:30min, tendo um calendário trimestral. Neste segundo trimestre de 2022, as temáticas de formação giram em torno das competências socioemocionais, saúde mental na escola, competências sociomorais e resolução de conflitos.

A formação crítico-colaborativa que foi formulada na disciplina de “Multiletramento Engajado: na formação de Educadores e Formadores” foi a base para a reflexão, levando em conta, evidentemente, os direcionamentos típicos de uma formação crítico-colaborativa capaz de proporcionar o engajamento e a agência transformativa compartilhada. A aplicação dessa formação pode transformar-se em dados para que os sujeitos-formadores repensem suas práticas formativas com o escopo dos grupos mencionados ao longo deste trabalho.

A esperança que nos move é, conforme defendemos durante toda esta reflexão, a de que não caminhamos sozinhos, isto é, na fenomenologia de si mesmo, encontramos o eco e a sombra constantes daqueles que nos possibilitam

ser como nós mesmos somos e, por ora, findamos esta travessia fazendo eco às palavras de Klink (2005, p. 9): "descobri como é bom chegar quando se tem paciência".

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Brasil, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. **Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil**. Estudos Avançados [online]. 2014, v. 28, n. 81 [Acessado 10 Dezembro 2022], pp. 39-53. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200004>>. Epub 13 Ago 2014. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200004>.
- ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. Brasil, Boitempo Editorial, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviço na era digital**. Brasil, Boitempo Editorial, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Brasil, Boitempo Editorial, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. Brasil, Boitempo Editorial, 2020.
- BADIOU, Alain. **Verdade e sujeito**. São Paulo In Estudos Avançados nº21, 1993.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas**. Brasil, Cosac Naify, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARRIJO, V. L. S.; LIBERALI, FERNANDA COELHO. **Educação em tempos de Covid-19: vivências, críticas e possibilidades**. In: Frente Democrática de Ermelino Matarazzo (FDEM). (Org.). Democracia e(m) crise: o tratamento das lutas populares em defesa do Estado de Direito (s). 1ed.São Carlos: Pedro&João Editores, 2020, v. 1, p. 159-172.
- CASTRO, Celso. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Brasil, Zahar, 2017.
- CENCI A., Bôas, D. V., & Damiani, M. F. (2020). **Análise de aprendizagem expansiva em intervenção formativa: a inclusão de alunos com deficiência nas séries finais do ensino fundamental em foco**. Avances en Psicología Latinoamericana, 38(1), 118-134.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CUBAS, Caroline Jaques, et al. **Elogio do professor**. Brasil, Autêntica Editora, 2021.

DESCARTES, René. **Discurso do método; As paixões da alma**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

DESCARTES, René. **Discurso do método: Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas**. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DEWEY, J. 1993. **How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process**. Boston: D. C Heath.

EDWARDS, Anne. (2007). **Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis**. Actio: An International Journal of Human Activity Theory. 1.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Aprendizagem expansiva**. 2ªed.Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Expertise in Transition: Expansive Learning in Medical Work**. Reino Unido, Cambridge University Press, 2018.

ENGESTRÖM, Yrjö. **From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work**. Estados Unidos, Cambridge University Press, 2008.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987, 113, 114.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Non scolae sed vitae disimus: Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar**. In: Harry, Daniels (org) Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Studies in Expansive Learning: Learning What Is Not Yet There**. Reino Unido, Cambridge University Press, 2016.

ENGESTRÖM, Yrjö., et al., **Double stimulation in everyday work: Critical encounters between home care workers and their elderly clients**, *Learning, Culture and Social Interaction* (2014), <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.07.005>

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Brasil, Civilização Brasileira, 1978.

FAUSTO, Ruy. **Marx:lógica e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

FERNANDES, Florestan. **“Marx, Engels, Lenin - A história em processo**. São Paulo, Expressão Popular, 2012.

FORTES, Victor Manuel Borges. **A constituição da identidade do professor caboverdiano nas relações sociais e de trabalho**. PUC, São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Brasil, Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GABRIELE, Alberto, JABBOUR, Elias. **China: O socialismo do século XXI**. Brasil, Boitempo Editorial, 2021.

GIDDENS, Anthony. **Central problems in social theory**. California: Central Press, 1979.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6.a Edição. Tradução de. Alexandra Figueiredo. Ana Patrícia Duarte Baltazar. Catarina Lorga da Silva. Patrícia Matos. Vasco Gil. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais - Rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMEZ, Angel Pérez. “**O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo**”, 1992.

GRESPLAN, Jorge. **Marx: Uma introdução**. Brasil, Boitempo Editorial, 2021.

GUIMARAES, Claudia. “**Multiletramentos na formação continuada de professores: agência e perspectiva da aprendizagem pelo design**”. Campinas, SP: [s.n], 2020.

HARPER, Lee. **O sol é para todos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HORKHEIMER, Max. “**Teoria tradicional e teoria crítica**”, In Benjamin et al. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica I**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. p. 1.

JINPING, XI. **A governança da China, volume 1**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

KLINK, Amyr. **Cem dias entre céu e mar**. 32. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. São Paulo: Autêntica, 1998.

LAVAL, Christian, and Dardot, Pierre. **A nova razão do mundo**. Brasil, Boitempo Editorial, 2017.

LIBERALI Fernanda. ELAINE, Mateus, DAMIANOVIC, Maria Cristina (orgs) **A Teoria da Atividade Socio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes editores, 2012.

LIBERALI, F. C. (prelo) **Multiletramento engajado na construção de práticas do bem viver**. In Liberali, F. C.; Carrijo, V. (eds) Pedagogias insurgentes para romper com a Necroeducação (TÍTULO PROVISÓRIO). Campinas: Pontes.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. ; MEANEY, M. C. ; SANTIAGO, C. ; CANUTO, M. ; SANTOS, J. A. A. . **Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos. PROLÍNGUA (JOÃO PESSOA)**, v. 10, p. 2-17, 2015.

LIBERALI, Fernanda. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Campinas, SP: Pontes editores, 2018.

LIBERALI, Fernanda (org.); et al. **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível / Organizadores: Fernanda Coelho Liberali, Valdite Pereira Fuga, Ulysses Camargo Corrêa Diegues e Márcia Pereira de Carvalho.**— 1. ed.— Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.

LIBERALI, Fernanda Coelho; CANO, M. R. D. O. **Inglês: linguagem em atividades sociais**. 1. ed. [S.l.]: Blucher, 2016.

LIBERALI, Fernanda. **“O desenvolvimento reflexivo do professor”** In The Esp, São Paulo, vol. 17, nº1, 19-37.

LURIA, Alexander. **Curso de Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MAGALHAES, M.C.C. **“A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos”** In “A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas, São Paulo: mercado de letras, 2004.

MANEN, Van. (1997) **Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy**. 2nd Edition, Althouse Press, London.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Boitempo, São Paulo, 2015.

MARX, Karl. **O Capital: livro I**. Brasil, Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl. **Últimos escritos econômicos**. Brasil, Boitempo Editorial, 2020.

MARXISTS.ORG. **Feuerbach. Oposição das Concepções Materialista e Idealista (Capítulo Primeiro de A Ideologia Alemã) Karl Marx e Friedrich Engels**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>. Acesso em: 11 dez. 2022.

MEGALE, Antonieta. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Brasil, Boitempo Editorial, 2021.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Brasil, Buobooks.com, 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

NEWNHAM, Denise Shelley, VIRKKUNEN, Jaakko. **The Change Laboratory: A Tool for Collaborative Development of Work and Education**. Países Baixos, SensePublishers, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: Como se chega a ser o que se é**. 1. ed. Covilhã: Lusosofia:press, 2008. p. 1.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Brasil, Jorge Zahar, 2004.

OFFE, C. **Trabalho e Sociedade. Problemas estruturais e Perspectivas para o Futuro da "Sociedade do Trabalho"**. Vol I, A Crise. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1989

PINHEIRO, V. P. G.; ZAMBIANCO, D. D. P.; MORO, A. **Educação em tempos sensíveis: Contribuições das competências morais e socioemocionais no contexto da pandemia e do pós-Covid-19**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0003–0020, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i1.14935. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14935>. Acesso em: 11 dez. 2022.

PLACCO, Vera Maria N. de S.; SOUZA, Vera Lúcia T. de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

“Retratos da educação pós pandemia: uma visão dos professores”. Instituto Península, 2022.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. 1. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, Companhia de Bolso, 2010.

SALVADOR, Francisca Nunes da Mota. **Da lousa ao palco: teatro como possibilidade de desenvolvimento de agência**. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval, DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Brasil, Autores Associados, 2021.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Brasil, Penso Editora, 2009.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. São Paulo: Editora Record, 2015.

SHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992. p. 77-92.

SMYTH, J. **Teachers work and politics of reflection**. In: América educational Research Journal. V. 29, no 2.

STEINBECK, John. **As vinhas da ira**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

STETESENKO, Anna. **“Radical-Transformative Agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education”** In Frontiers Education, v. 4, p. 1-13, 2019.

TAILLE, Y. D. L; DANTAS, H. D. L; OLIVEIRA, M. K. D. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 11. ed. São Paulo: Summus, 1992.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of Multiliteracies designing social futures**. In.: COPE, B; KALANTZIS, M. (Orgs.). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. Londres: Routledge. 2000. p. 9-38. [1996].

TOLEDANO, Ricky. SARMENTO, Liano. **Wuhan: Histórias de coragem e determinação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

VEER, R. V. D; BARTALOTTI, Cecília C; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

VYGOSTKY, L. S. (2003). **Pensamento e linguagem** (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1934).

YOUTUBE. **Desafios da Educação - Jorge Larrosa Bondia / Espanha**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Azl2CVa7my4>. Acesso em: 11 dez. 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.