O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 13 | Nº 37 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.8262624

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

A METODOLOGIA DA COCRIAÇÃO NO PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Maristela Rossato[1]

Marilda Aparecida Behrens[2]

Edna Liz Prigol[3]

Resumo

O presente artigo faz uma análise da metodologia de cocriação na elaboração de curso de formação de professores. Trata-se de um processo formativo em rede, que acolhe os talentos individuais em busca do sucesso coletivo e nesse processo de desenvolvimento pessoal e profissional. O objetivo geral da pesquisa foi analisar como a metodologia de cocriação de um curso de formação de professores pode ter se constituído como processo de autoformação dos seus integrantes. A pesquisa realizada foi de natureza mista e o a produção das informações foi realizada por meio de questionário semiaberto. Participaram da pesquisa 11 (onze) pesquisadores do Grupo Paradigmas Educacionais e Formação de Professores - PEFOP, composto por pesquisadores brasileiros e portugueses. A análise das informações seguiu o modelo da pesquisa e foi de natureza mista. Como resultados, evidenciamos que a experiencia orientada pela metodologia de cocriação possibilitou aos pesquisadores espaços de reflexão sobre si na experiência, potencializando a emergência do sujeito, principalmente pelos desafios gerados pela própria metodologia, que se constituiu como um momento de produção individual e coletiva, gerando comprometimento e inter-relacionamento entre pares. Concluímos que a metodologia de cocriação possui grande potencial na construção de caminhos formativos para a emergência do sujeito, rumo a um novo paradigma na Educação.

Palavras-chave: Cocriação; Formação Docente; Sujeito.

Abstract

This article analyzes the co-creation methodology in the development of teacher training courses. It is a network training process, which welcomes individual talents in search of collective success and in this process of personal and professional development. The general objective of the research was to analyze how the co-creation methodology of a teacher training course may have been constituted as a process of self-training of its members. The research carried out was of a mixed nature and the production of information was carried out through a semi-open questionnaire. Eleven (11) researchers from the Educational Paradigms and Teacher Training Group - PEFOP, composed of Brazilian and Portuguese researchers, participated in the research. The analysis of the information followed the research model and was mixed in nature. As a result, we showed that the experience guided by the co-creation methodology allowed researchers to reflect on themselves in the experience, enhancing the emergence of the subject, mainly due to the challenges generated by the methodology itself, which was constituted as a moment of individual and collective production, generating commitment and interrelationship between peers. We conclude that the co-creation methodology has great potential in building formative paths for the emergence of the subject, towards a new paradigm in Education.

Keywords: Co-creation; Subject; Teacher Training.

[1] Professora da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: maristelarossato@gmail.com

[2] Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: marildaab@gmail.com

[3] Professora da Universidade Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). E-mail: prigoledna@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema as contribuições da metodologia de cocriação para o processo de autoformação profissional continuada. A metodologia de cocriação é concebida como um processo formativo em rede, que acolhe os talentos individuais em busca do sucesso coletivo. A pesquisa se justifica pelos desafios que tem se enfrentado nos cursos de formação inicial e continuada de professores, com o compromisso de que a formação profissional seja um processo de autoformação, propulsora do desenvolvimento de novos recursos, também de natureza subjetivos, que orientem novos modos de sentir, pensar e agir na Educação. O objetivo do artigo é analisar como a metodologia de cocriação utilizada em um curso de formação de professores pode ter se constituído como processo de autoformação dos seus integrantes. Metodologicamente, apresentaremos uma pesquisa mista realizada com integrantes do Grupo Paradigmas Educacionais e Formação de Professores – PEFOP, composto por professores pesquisadores brasileiros e portugueses que atuaram no processo de cocriação de um curso de formação de professores.

A pesquisa foi orientada pelos fundamentos da complexidade e da educação dialógica, num exercício teórico, epistemológico e metodológico de promover processos formativos que possam provocar a defesa da formação para cidadania, a aprendizagem para a vida, a inclusão, a aceitação dos diferentes, a visão ecológica com foco na sustentabilidade, a educação solidária e a preservação da natureza e do planeta, entre outros. Ao longo do artigo, também dialogaremos com o conceito de sujeito, por reconhecermos nessa compreensão a possibilidade de gerarmos novas inteligibilidades sobre a autoformação profissional docente, alinhadas ao Paradigma Complexo e Dialógico na Educação.

O texto do artigo está organizado pela introdução e revisão de literatura com enfoque na formação profissional, autoformação e sua relação com a emergência do sujeito. Na sequência é apresentada a metodologia utilizada na pesquisa, seguida do processo de análise e discussão das informações. Por fim, são apresentadas as conclusões e referências bibliográficas utilizadas no artigo.

REVISÃO DE LITERATURA

A ciência tem defendido desde o início do século XX, a urgente e necessária mudança paradigmática e esse processo atinge a Educação, e as demais áreas do conhecimento, que ainda carrega como foco o pensamento newtoniano-cartesiano fundamentado numa visão reducionista, ou da simplificação (MORIN, 2000), promulgada desde o século XVII. O paradigma newtoniano-cartesiano, defendido pela ciência clássica, gerou uma visão positivista, reducionista e fragmentada, baseada

somente na razão e na constituição de dualidades como: razão e emoção, ciência e fé, sujeito e objeto, entre outras. Segundo Morin (2010) o paradigma newtoniano-cartesiano, ou simplificador, promulgou a visão racional e objetiva dos fenômenos do universo, gerando um posicionamento que garantisse, naquele momento, a cientificidade necessária à exclusão da emoção e da subjetividade dos processos de produção do conhecimento.

Durante todo século XX, e com ênfase no início do século XXI, busca-se caminhos para a superação da visão newtoniana cartesiana, que imperou por 400 anos na Ciência e, por consequência, na Educação e em outras áreas do conhecimento (CAPRA, 1996, 2002). Esse movimento envolve a provocação do abandono do reducionismo e da visão compartimentalizada na Educação. Segundo Moraes (2021), ao longo dos dois últimos séculos e nas primeiras décadas do século XXI, a humanidade "confundiu 'transformar' com o apropriar-se, com exaurir, com devastar, com destruir em busca de 'recursos', na verdade, o nome que foi dado às nossas mais predatórias e desconcertantes ambições" (p. 11. Grifos do autor). Sair dessa confusão se faz urgente e pode encontrar caminhos na aprendizagem de outros modos de sentir, pensar e agir no mundo.

A mudança paradigmática implica em superar a visão racional e objetiva, para retomar as aprendizagens para vida, a salvação de nós mesmos, da natureza e do planeta e, para tanto, há urgência em acolhermos as emoções, a subjetividade, a criação, entre outras dimensões do ser. Desde o início do século XXI, toma força a proposição do Paradigma da Complexidade que vem se apresentando também com outras denominações como ecossistêmico, autoeco-organizativo, ecologia dos saberes (MORIN, 2000; MORAES, 2021).

Para fins de consolidar a discussão sobre formação e autoformação, realizamos uma revisão de literatura por meio dos descritores formação docente AND desenvolvimento, bem como por meio do descritor autoformação. A escolha pela correlação da formação docente com desenvolvimento acompanha uma linha investigativa que vem sendo desenvolvida por Rossato; Matos e Paula (2018) no reconhecimento do desenvolvimento da subjetividade no processo de formação profissional docente.

Em ambos os casos o resumo foi utilizado como referência de busca dos descritores. Selecionamos artigos publicados nos anos 2022, 2021 e 2020, sendo a plataforma *Scielo* utilizada como fonte de consulta. Para a primeira combinação de descritores, foram encontrados 101 (cento e um) artigos, sendo selecionados 12 (doze) para a análise por haver correlação direta da formação docente com o desenvolvimento. Os demais foram excluídos, após análise qualitativa, por não haver correlação de significado entre os termos. Para o segundo descritor – autoformação – foram encontrados 9 (nove) artigos, sendo selecionados 4 (quatro) para análise por estarem relacionados com a autoformação docente. Foram excluídos 5 (cinco) artigos por não apresentarem essa relação temática.

A análise dos artigos sobre formação docente associada ao processo de desenvolvimento nos possibilitou identificar 3 núcleos de significação: formação da identidade docente; formação como um processo coletivo e colaborativo; formação como um processo de autoria criativa. A formação docente correlacionada ao desenvolvimento, como um processo de formação de uma identidade docente, foi destacada por Barrientos, Padilha e Teodósio (2020), Ehrengerg e Ayoub (2020), Rodrigues e Mogarro (2020), Barolli e Guridi (2021) e Silva, Anacleto e Santos (2021). Para os autores, a formação docente deve possibilitar uma projeção das dimensões acadêmicas, teóricas, práticas e valorativa possibilitando que percebam como essas dimensões vão se modificando ao longo do próprio processo da formação. A reflexão sobre a prática foi evidenciada por Araújo e Gonçalves (2022) colocando em evidência a importância de o professor reconhecer o que conhece e aquilo que se permite conhecer, como parte da constituição da sua identidade docente.

A formação correlacionada ao desenvolvimento, como um processo coletivo e colaborativo, foi destacada Morosini, Nez e Woicolesco (2022) numa análise da formação dos professores no marco da Agenda E2030. Os autores evidenciam a formação profissional docente como um fator fulcras de mudança educacional.

> Para uma política de cooperação internacional se concretizar, é preciso esforço individual e coletivo, entre os quais podem destacar-se alguns: intercâmbio; redes de cooperação internacionais; projetos de investigação colaborativos; convênios e acordos de colaboração; formação de quadros de docentes capacitados; socialização e difusão das informações que oportunizam inserção internacional (p. 830).

A dimensão coletiva e colaborativa também é destacada por Silva, Silva, Silva *et al* (2022) na formação profissional docente, destacando a necessidade da ampliação e incorporação de um olhar interprofissional, incorporando estudo, pesquisa e intervenção no fortalecimento da formação profissional. Silva (2021), numa análise sobre o processo de mentoria, evidencia a importância de um olhar atento às necessidades dos profissionais em formação, direcionando-os para o desenvolvimento do profissionalismo, numa perspectiva individual e coletiva. "A essência da mentoria está relacionada ao vínculo e ao preparo de seres humanos para lidar com seres humanos, independentemente do papel social que estejam ocupando" (p. 1).

A formação docente correlacionada ao desenvolvimento, aparece como um processo de autoria criativa nas pesquisas de Maia, Villani, Barolli *et al* (2020), Rocha (2021), Bragança (2021) e Bremm e Güllich (2022). Os autores destacam como os atos criativos, reconhecidos e validados por pares, desencadeiam processos de auto valoração, fortalecendo o diálogo e a produção de saberes.

> A autoria docente tem como perspectiva dar destaque ao fato de que o professor pode ser original e criativo também quando se considera, em específico, os conhecimentos que podem estar relacionados com as diversas atividades da prática pedagógica. Além disso, o esquema pode se constituir num instrumento efetivo, seja para o professor se auto avaliar, seja para fornecer indícios acerca do potencial de contribuição das atividades propostas pelo contexto formativo (MAIA *et al*, 2020, p. 1).

Nas pesquisas destacadas, o método autobiográfico e a avaliação reflexiva aparecem como referências importantes na valorização da autoria no processo de desenvolvimento na formação profissional. Vale destacar que, nessa perspectiva fica reconhecido o desenvolvimento como um processo amplo, que abrange diferentes dimensões do humano, para além de sua profissão.

A formação docente como um processo de autoria criativa se aproxima da segunda abordagem de investigação que realizamos, dando destaque para a autoformação docente. Na revisão de literatura que realizamos, identificamos os trabalhos de Dutra, Therrien e Nóbrega- Therrien (2021), Scarcelli, Rivera, Valentin, *et al* (2022), Collazo *et al* (2022) e Bremm e Güllich (2022), sendo que essa última referência se repetiu em ambas as buscas realizadas. Para ou autores, a autoformação perpassa as compreensões da reflexão no processo de aprender a aprender e da construção de significados sobre a ação docente, visando rupturas nos processos historicamente cristalizados de ensinar.

> O diálogo igualitário é de fundamental importância para ensino-aprendizagem, embora considerando que, dissociada do ato investigativo e da produção de conhecimento, a formação corre o risco de se restringir a mero treinamento ou a formas de qualificação que resultem menos em atitudes criativas no processo de trabalho e mais na adaptação de pessoas a alguma lógica burocratizada (SCARCELLI *et al.*, 2022, p. 1147).

O lugar da emergência do sujeito na autoformação docente é reconhecido por Dutra, Therrien e Nóbrega- Therrien (2021) e Scarcelli *et al* (2022). Embora os autores não evidenciem um lugar teórico para compreensão do sujeito, seu reconhecimento fica evidenciado nas discussões sobre autoformação docente. Em articulação com os autores, compreendemos que a emergência do sujeito e a produção de significações são aspectos centrais que definem a autoformação e, para tanto, apresentamos reflexões adicionais sobre a perspectiva compreensiva, demarcando um lugar teórico que assumimos no presente artigo.

Tomamos como referência a definição de sujeito apresentada por Morin (2020) que precisa ser compreendida nos fundamentos da Teoria da Complexidade, por meio dos referentes epistemológicos e ontológicos, que resgatam o valor do sujeito em meio ao positivismo que se instaurou na ciência moderna, retornando-o ao seu *status* científico. A sustentação do Paradigma da Complexidade requer o resgate do lugar do sujeito na produção do conhecimento, e na vida, reafirmando uma luta contra a fragmentação que ainda impera nas ciências, com consequências nocivas, de modo especial nas ciências

humanas e sociais. Para o autor, "a consideração do ecossistema social permite que nos distanciemos de nós mesmos, nos olhemos do exterior, nos objetivemos, isto é, que ao mesmo tempo reconheçamos nossa subjetividade" (p. 45).

A subjetividade, na base constitutiva do sujeito, sofreu os mesmos ataques ao longo da história das ciências, porém, na atualidade, já vem sendo reintegrada ao conhecimento, à exemplo da extensa obra de Fernando González Rey (1949-2019) que considera o sujeito em sua dimensão individual e social (grupos e instituições), emergindo na possibilidade de transcendência da normatividade dos espaços sociais, de formas criativas e inéditas, indo ao encontro do conceito de autonomia que Morin (2020) usa como principal referência na compreensão da emergência do sujeito.

O sujeito, na Teoria da Complexidade, não está em oposição ao objeto, ao contrário, pois só existe objeto na relação com o sujeito e só existe sujeito na relação como o mundo objetivo. Restaurar essa relação não é somente um resgate epistemológico, mas também ontológico, pois evidencia o lugar das pessoas nas ações e relações com o mundo. "Ser sujeito, significa ocupar um lugar, uma posição onde a gente se põe no centro de seu mundo para poder lidar consigo mesmo" (MORIN, 2011, p. 65). Esse processo de sermos nós mesmos implica em aprendermos uma linguagem, uma cultura, um saber, o que faz com que nossa autonomia seja também uma dependência, evidenciando o fluxo vital entre o social e o individual, no fluir da vida. Nesse fluxo entre autonomia e dependência somos regidos pelo princípio da incerteza. A consciência da incerteza, ao mesmo tempo que pode nos tornar frágeis, pode nos abrir múltiplos campos de possibilidades de ação no mundo, desde que estejamos dispostos a derrubar os muros que regem nossas certezas fundamentais.

A emergência dos professores como sujeitos num processo de autoformação profissional docente pode ocorrer por meio de experiências que possibilitem às pessoas se implicarem emocionalmente, exercendo uma reflexão teórica sobre a prática e, também, uma autorreflexão geradora de novos entendimentos das suas ações e relações no mundo (ROSSATO, 2019). Uma das características centrais do processo de autoformação é o caráter reflexivo sobre a experiência, como destacado por Galvani (2002). Ao se conceber processos de autoformação (hetero e eco) deve-se ter como base ontológica o lugar do sujeito, produtor de si, gerador de subjetividade, por meio de processos formativos que transcendam a instrução e a capacitação.

A formação profissional docente deve ser voltada aos professores, de modo que "favoreçam sua emergência como sujeitos de seu trabalho docente, para o qual têm que abrir caminhos próprios perante as muitas e diversas formas de normatização que caracterizam a instituição escolar" (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 16). Para Freire (1996, p. 61), "saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber".

A emergência da condição de sujeito, permeando as ações relações pedagógicas, extrapola a compreensão do indivíduo, enquanto entidade individual, estendendo-se à emergência do sujeito social (indivíduo no grupo), como concebido por González Rey (2004).

> Só o reconhecimento de que a sociedade é um sistema vivo, complexo, mas que se desenvolve sobre a base de seus protagonistas, nos leva a reavaliar o papel do sujeito no desenvolvimento social e a compreender a organização social como uma organização dialógica, participativa, em que o diálogo e a contradição expressam a melhor maneira de aproveitar o talento de todos (p. 161).

A emergência do sujeito se dá num movimento de ir além dos limites do espaço social, por meio de formas criativas de enfrentamento e não como reprodução de ritos e bandeiras geradas na subjetividade social do grupo, ou mesmo cristalizadas na própria subjetividade (ROSSATO, 2021). A ruptura com as nossas certezas, como destacado anteriormente, liberta para o novo, liberta para transcendermos o normativo, liberta para sermos sujeitos individuais e sociais no mundo. A autoformação implica numa organização pessoal, que no entendimento de Moraes (2021), advém de visão da complexidade, como definida por Morin (1997). "É ela que dá forma, no espaço e no tempo, a uma nova realidade, a uma nova entidade. Para tanto, ela possui um caráter generativo, organizador, um princípio ordenador, que garante a sua permanência e a existência por meio de sua capacidade de autoeco-organizar" (MORAES, 2021, p. 148).

A autoeco-organização, na base da autoformação, é constitutiva do sujeito, segundo Morin (2020), por ser o espaço característico de equilíbrio entre autonomia e dependência, uma vez que envolve relações e interações entre os componentes de um determinado grupo, na qual cada pessoa, na sua condição de sujeito, exerce o papel de aprendizagem individual, mas que também age no processo coletivo. A autoformação "é constituída pela tomada de consciência e de retroação sobre as influências heteroformativas e ecoformativas. Assim, a autoformação ultrapassa, integrando-os, os limites da educação entendida transmissão-aquisição de saberes e de comportamentos" (GALVANI, 2002, p. 97).

O processo de autoeco-organização se desenvolve em ambientes coletivos de cooperação e colaboração. Trata-se de um processo formativo em rede, que acolhe os talentos individuais em busca do sucesso coletivo e nesse processo de desenvolvimento pessoal e profissional, a emergência do sujeito implica em autotransformar-se e de instigar a transformação do outro.

> A exploração intersubjetiva da autoformação se caracteriza por um retorno reflexivo sobre a experiência, por uma exploração coletiva e pelo cruzamento interpessoal e intercultural das produções de saber. Essas abordagens têm em vista a tomada de consciência e de poder das pessoas sobre sua própria autoformação em suas diferentes dimensões (GALVANI, 2002, p. 107)

A autoeco-organização é o fundamento epistêmico de uma autoformação que qualifica a emergência do sujeito, a qual defendemos poder ser mobilizada por meio da metodologia de cocriação. A metodologia da cocriaçao é um processo de autoformação, pois implica em discutir novas ideias, conceitos, estratégias, projetos entre outros aspectos e, assim, ao gerar discussões, buscar o consenso para encontrar possíveis soluções.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa foi de natureza mista. Para Ferreira *et al*. (2020), os métodos mistos de pesquisa possibilitam as informações quantitativas e as informações de natureza qualitativa sejam complementares em uma única pesquisa, possibilitando uma compreensão mais ampla do problema de pesquisa. Para Creswell (2012), os métodos mistos possuem caráter interdisciplinar e utilizam os pontos fortes de cada abordagem de pesquisa – quantitativa e qualitativa – possibilitando a elaboração de pesquisas mais complexas de qualidade superior.

Procedimentos e análise

As informações foram geradas por meio de questionário semiaberto, sendo 3 (três) questões fechadas e 2 (duas) questões abertas, via *Google Forms*. As questões fechadas abordaram a identificação do perfil dos participantes e escolha múltipla de significações produzidas ao longo da experiência, numa listagem com 18 itens, sendo 10 (dez) relativas às significações edificantes e 8 (oito) relativas às significações desestabilizadoras. Cada significação apresentada estava acompanhada de uma breve descrição, visando orientar as escolhas dos participantes.

Os 18 itens de significações foram formulados a partir da observação reflexiva das autoras no acompanhamento sistemático de todo o processo de cocriação do curso (planejamento, implementação, execução, avaliação, ajustes contínuos etc.). No formulário de pesquisa as significações foram apresentadas desordenadamente no contexto de uma pergunta em que os participantes deveriam marcar de 5 a 10 itens que melhor retratassem as significações produzidas durante o processo.

Nas 2 questões abertas os participantes tiveram que fazer escolhas dentre as 18 significações e elaborar reflexões que versavam sobre: 2 (duas) significações que reconheciam ter sido mais expressivas ao longo da experiência de cocriação; significações que reconheciam ter contribuído com o processo autoformativo.

A análise das informações geradas pelo instrumento seguiu formatos coerentes com a natureza de cada questão. As questões fechadas (1 a 3) foram analisadas pela recorrência das respostas. As questões abertas (4 e 5) foram trabalhadas por meio de uma análise interpretativa, com agrupamentos de núcleos de significações, em diálogo com as bases teóricas da pesquisa. Na apresentação dos resultados, os agrupamentos são ilustrados com informações geradas pelos pesquisadores no instrumento.

Participantes da pesquisa

Os pesquisadores, portugueses e brasileiros, que participaram dessa pesquisa integram o Grupo PEFOP e aceitaram o convite após o encerramento do período de 6 (seis) meses de experiência numa metodologia de cocriação de um curso online de formação de professores da rede básica de ensino. Todos os pesquisadores possuíam experiência com docência, pesquisa e formação, com *expertises* individuais na temática do curso que foi desenvolvido e ofertado aos professores da educação básica.

No momento da pesquisa, todos os participantes estavam vinculados ao Grupo como pesquisadores de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado, razão pela qual serão identificados como pesquisadores (P). Os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, aceitando que as informações produzidas fossem utilizadas para fins da presente pesquisa.

Descrição do campo

O campo de pesquisa utilizado nesse artigo foi o curso ‘Inovações pedagógicas na educação básica’. O curso foi ofertado de forma online à professores da educação básica da rede pública, com duração de 150 horas, dividido em 5 módulos de 30 horas cada. Vale destacar que o curso não será analisado no presente artigo, estando a análise focada na experiência dos pesquisadores que trabalharam no processo de elaboração do curso.

A primeira ação na metodologia de cocriação do curso foi a discussão do que seria oferecido aos professores da educação básica para subsidiar uma mudança paradigmática docente. As discussões entre pares levaram a busca de um título atrativo aos professores da educação básica, consensuado por denominar de “Inovações pedagógicas na educação básica”, que se desdobrou em dois blocos temáticos: A) Bases teóricas educacionais contemporâneas; B) Inovação na educação: ensino híbrido e ativo.

No primeiro Bloco Temático, foi incluído: Módulo 1 – Descortinando sobre o pensamento complexo e transdisciplinar, com foco na proposta de Edgar Morin; Módulo 2 – Saberes pedagógicos da educação transformadora, com foco na proposta de Paulo Freire; Módulo 3 – Competências inter e

intrapessoal como foco nas *Soft Skills*, com a finalidade de dar ênfase a discussão emocional e afetiva no processo de aprendizagem. No segundo Bloco Temático, foi incluído: Módulo 4 – Didática, metodologias inovadoras/ativas e tecnologias educacionais, foram desenvolvidas temáticas sobre recursos inovadores e diferentes metodologias ativas; Módulo 5 – Princípios e recursos na avaliação contemporânea, onde foi privilegiado a concepção de avaliação processual, continua e transformadora, com destaque aos portfólios avaliativos.

Após ampla discussão e acordos sobre a temática do curso e organização dos módulos, os pesquisadores se organizaram em subgrupos (correspondentes aos 5 módulos do curso), de acordo com suas *expertises* de conhecimento, por interesses individuais nas temáticas de cada módulo, bem como interesses de pesquisa. O período de cocriação no Grupo PEFOP foi de aproximadamente 3 meses de concepção e implementação, seguido de aproximadamente 3 meses de execução e mediação do curso. Durante os 6 meses os pesquisadores mantiveram-se em encontros semanais onde todas as decisões sobre formato, duração, conteúdo, metodologia, avaliação, tutorias, entre outros aspectos, foram sendo cocriadas pelo grupo. Paralelamente, os subgrupos iam construindo seus módulos, com propostas de conteúdos e metodologias com a responsabilidade de manter a harmonia e coerência com o todo.

Semanalmente, as construções prévias dos subgrupos eram compartilhadas, discutidas e reformuladas, valorizando o modo como as *expertises* individuais poderiam ser integradas ao processo. Dessa forma, ao mesmo tempo que cada módulo foi se constituindo com uma identidade própria, também foi havendo uma identidade ampla, que permeou todos os módulos. Durante a execução do curso, ao final de cada módulo, ele foi criteriosamente avaliado por todos os pesquisadores, que também atuaram como tutores do curso, já sendo incorporados ajustes no módulo subsequente, estendendo o princípio da cocriação para todo o período de execução dos módulos.

RESULTADO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

As questões iniciais do questionário (1 e 2) apontaram que entre os 11 (onze) pesquisadores respondentes, 81,8% possuíam mais de duas décadas de experiência docente e 18,2% possuíam entre 10 e 20 anos de docência, evidenciando um quadro de ampla experiência profissional. Outra característica dos respondentes relaciona-se com o tempo de atuação como pesquisador, revelando que 54,5% tinham mais de 10 anos e 27,3% mais de 5 anos de experiência com pesquisa.

Analisando estas informações, identificamos que todos os pesquisadores participantes do processo de cocriação do curso possuíam alto percentual relacionado ao tempo de docência e de

pesquisador, constituindo um diferencial desse grupo. As perguntas que se seguiram abordaram significações emergentes ao longo do processo de cocriação do curso.

Significações da experiência de co-criação

Como informamos anteriormente, as significações apresentadas no instrumento e suas respectivas descrições foram elaborados pelos autores com base nas percepções que tiveram no acompanhamento do grupo, nas funções de pesquisador e coordenador do processo. A seguir, apresentamos um quadro com as significações apresentadas, seguida de sua descrição e a recorrência em que as significações foram escolhidas pelos participantes.

Quadro 1- Descrições edificantes e desestabilizadoras

	Significação	Descrição	Recorrência
Edificante Total de escolhas:77	Desafiado	pois tive que desenvolver novos aprendizados para acompanhar a produção do grupo.	11
	Incluído	por obter informações da construção dos outros módulos nas reuniões do grupo de pesquisa.	11
	Criativo	diante de um amplo espaço de possibilidades de colocar meus conhecimentos e expertises em ação.	10
	Produtivo	ao ver minhas ideias implementadas no curso.	10
	Aberto	à negociação, pois reconheço que minhas ideias podem entrar em ressonância com a do outro e produzir bons frutos.	9
	Feliz	por me sentir parte de algo que vai além das minhas atividades diárias.	8
	Impactado	pois nem imaginava tantas possibilidades de recursos na produção de um curso.	7
	Seguro	em minhas ideias e com consistência argumentativa para defendê-las.	6
	Resiliente	pois tive que ter autocontrole diante de algumas adversidades relacionadas com ideias e ações com os componentes do módulo.	3
	Estimulado	a contribuir na cocriação a partir das trocas e interações entre os pesquisadores do grupo de pesquisa.	2
Desestabilizadoras Total de escolhas: 04	Competitivo	no sentido de inovar e fazer a diferença na construção do meu módulo.	1
	Ansioso	pela ausência de uma direção clara sobre o que fazer e como fazer.	1
	Frustrado	pois precisei recuar em minhas ideias diante dos limites de tempo e operacionalização do curso.	1
	Pressionado	para produzir, interagir e reconstruir em tempo bem limitado.	1
	Apreensivo	diante da possibilidade de que minhas ideias não fossem aceitas pelo grupo.	0
	Impaciente	diante de definições que só foram geradas no processo e levaram e reformulações que poderiam ter sido evitadas.	0
	Irritado	pela falta de colaboração entre os participantes do módulo e ou dos pesquisadores do grupo.	0
	Excluído	da cocriação dos demais módulos.	0

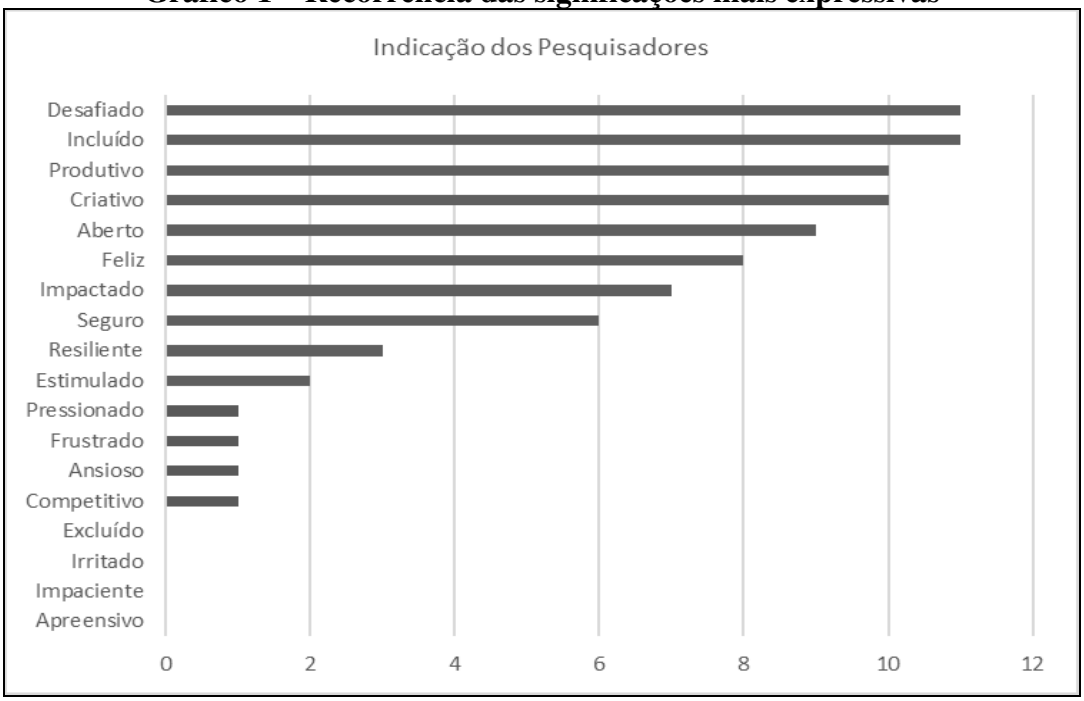
Fonte: Elaboração própria.

Identifica-se, no Quadro 1, que as significações edificantes foram expressivamente mais citadas pelos pesquisadores, sendo as mais recorrentes: desafiado, incluído, criativo e produtivo. Destacamos que essas significações evidenciam como os pesquisadores foram mobilizados a atuarem de forma implicada, protagonizando a autoria ao longo de todo o processo, num exercício contínuo de

aprendizagens e compartilhamento de saberes. Acreditamos que as experiências anteriores, como professores, possibilitaram colocar em ação um saber plural, construído ao longo da carreira, e em diferentes momentos da vida do docente.

A trajetória profissional oportuniza que os professores passem por diferentes fases, estágios, formações, convívios que acontecem em diferentes tempos e em contextos diversificados, em um movimento de ordem, desordem, interação e organização (MORIN, 2005), oportunizando a (re)construção identitária da docência e o desenvolvimento como professor/pesquisador, produtor de conhecimento.

Gráfico 1 – Recorrência das significações mais expressivas



Fonte: Elaboração própria.

Ao longo de todo o processo de cocriação o movimento de recursividade, inter-retroatividade e dialogicidade, que no cotidiano do trabalho docente ocorre entre o professor com seus pares e demais profissionais, possibilitou reflexões e (re)aprendizagens mobilizadoras de novas habilidades e competências. A multidiversidade de saberes dos pesquisadores que participaram do processo de cocriação do curso, possibilitou muitas trocas de conhecimentos, argumentações e contrapontos que contribuíram para o trabalho colaborativo, numa experiência pedagógica ainda pouco usual nos contextos educativos, de modo especial aqueles regidos por paradigmas mais tradicionais de educação.

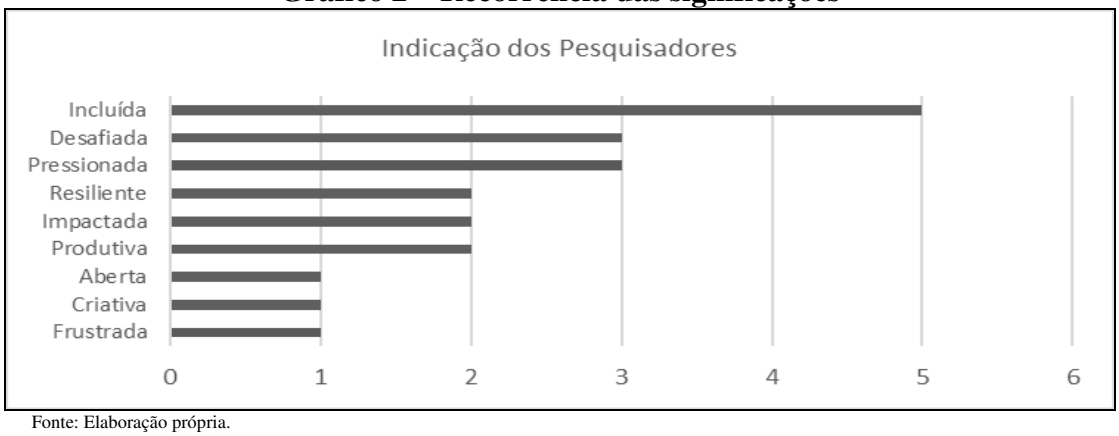
A predominância das significações edificantes revela, também, uma experiência permeada de intensas rupturas, descontinuidades e incertezas, expressa no sentimento de desafio, reconhecido por

todos os participantes dessa pesquisa, o qual reconhecemos com intensa centralidade num processo de autoformação. Da mesma forma, sentir-se incluído, criativo e produtivo – assim como aberta, feliz, impactada, segura, resiliente e estimulada – evidencia um processo contínuo de auto-eco-organização que reconhecemos como fortalecedora da autonomia, na base da emergência do sujeito (MORIN, 2020).

Posicionamentos diante das significações da experiência de cocriação

Uma experiência inédita, como a de cocriação de um curso, foi mobilizadora dos pesquisadores envolvidos. Ao serem abordados para que indicassem 2 (duas) significações que reconheciam ter sido mais expressivas ao longo da experiência de cocriação, foram selecionadas 9 (nove) pelos pesquisadores, conforme gráfico 2.

Gráfico 2 – Recorrência das significações



Fonte: Elaboração própria.

A significação de sentir-se **incluído**, foi reconhecida não somente pelo modo que todos os pesquisadores estiveram informados sobre o andamento da construção dos outros módulos nas reuniões do grupo de pesquisa, mas fundamentalmente, pelo espaço colaborativo de reflexão e de acolhimento das ideias, mesmo quando divergentes, construído e coordenado ao longo do processo. Para 5 (cinco) dos 11 (onze) respondentes, esta ação foi sendo aprimorada durante todo o processo de criação dos módulos, assim como durante a tutoria, momento em que o curso estava em execução, como pode ser identificado nos relatos: "*Estarmos a todo momento inclusos no processo. O debate e a apresentação de dados após cada módulo foram essencial*" (P9); "*Senti-me incluída em todos os processos*" (P5); "*Em momento algum me senti excluída das informações, pois tinha informações claras e transparentes das respostas, participações e demais dados relevantes*" (P8); "*Aqui posso citar a inclusão como a alternativa que se modificou, pois o tempo todo o grupo estava reunido analisando as construções e*

promovendo as melhorias necessárias para trazer um aprendizado de qualidade e significado para o público-alvo do curso" (P2); "*Obtenção de informações do outro modulo*" (P7).

Reconhecer-se incluído expressa a forma como uma experiência que é pensada e conduzida de forma dialógica e crítico-propositiva é determinante para que a inclusão possa ser uma experiência edificante. Para Morin (2020, p. 122) a inclusão "supõe, para os humanos, a possibilidade de comunicação entre os sujeitos de uma mesma espécie, de uma mesma cultura, de uma mesma sociedade". Com base nessa compreensão, defendemos que a cocriação é, fundamentalmente, uma experiência que precisa ser considerada em sua dimensão inclusiva.

A significação de sentir-se **desafiado** foi elaborado pelas possibilidades que os pesquisadores tiveram de desenvolver novos aprendizados para acompanhar a produção do grupo. "*Os temas eram relativamente novos, então precisei estudar e ressignificar muitos conhecimentos, desenvolvendo aprendizados significativos e podendo assim contribuir com ideias pertinentes*" (P6). A manifestação do pesquisador evidencia este movimento de aprendizagem e de reconstruções de saberes durante todo o processo de cocriação do curso. Identifica-se nessa declaração, pautas do princípio da recursividade, na qual uma experiência gera novas emergências a partir da compreensão da realidade que está sendo vivenciada, permitindo aprender com os *gaps*, desvios, erros. Trata-se de "detectar, e não de ocultar, as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as interdependências e as complexidades", (MORIN,1997, p.19), gerando um processo de auto-organização.

Esse mesmo caminho de ser desafiado a apender, foi relacionado por outro pesquisador, porém voltado para as questões da tecnologia digital: "*O aprendizado que tive, principalmente em relação às tecnologias, a plataforma do Google sala de aula que foi utilizado. Não tinha tanta familiaridade com o sistema e durante a cocriação, percebi às suas múltiplas utilidades e facilidades para o exercício docente*" (P11). Outra compreensão encontrada para a expressão 'desafiada' esteve associada a questão do tempo, como pode ser conferido nessa expressão: "*Porque sentir-me desafiada, caminhava junto com o tempo de disponibilidade e conforme a etapa do curso*" (P1).

A significação de sentir-se **pressionado**, foi relacionado a ideia de que para produzir, interagir e reconstruir cada módulo, os pesquisadores tinham um tempo bem limitado, principalmente para os dois primeiros módulos. Com esse sentimento, dois pesquisadores se manifestaram, afirmando: "*Continuo apreensiva quanto ao tempo*" (P3). "*Penso que foi a questão da limitação do tempo para a cocriação, que permaneceu 'curto' em todo o processo*" (P6). Um terceiro pesquisador relacionou a questão da pressão com a execução do curso e as demandas e problemas que foram surgindo, como pode ser identificado em sua declaração: "*Na minha opinião o curso ficou longo. E, com este fato as dificuldades ficaram maiores. Entendo, que por falta de experiência de nossa parte, no tocante a momentos de*

pandemia, fomos exigidos como seríamos em momentos de não pandemia. No meu caso, fui verificando, dia a dia, ao longo de quase dois anos de pandemia, o acúmulo de tarefas. Estas de todas as ordens. A saber: acadêmica, profissional, familiar, social e segue a lista" (P10).

A significação de sentir-se **resiliente**, seguiu o mesmo caminho, sendo identificado divergências nas expressões. Um pesquisador foi na mesma linha da descrição, atinente com o autocontrole diante de algumas adversidades relacionadas com ideias e ações com os componentes do módulo, mostrando sua percepção da seguinte forma: "*Talvez a da resiliência, pois estava sendo algo que eu estava sendo solicitada a desenvolver em outras áreas da vida*" (P8), pois era uma atitude que já estava em ação e que se manteve durante o processo de cocriação. O outro participante usou a resiliência para expressar que ao longo de todo o processo, conseguiu evoluir em suas ações e pensamentos, conforme pode ser observado em seu depoimento: "*Resiliente, consegui interagir e ser produtiva no trabalho de construção do módulo. Acredito que concluí o trabalho aprendendo e compartilhando experiência. Durante o processo fui amadurecendo ideias e aceitando algumas situações que não dependiam de mim para mudar e outras que sim, dependiam*" (P10).

A significação de sentir-se **impactado**, foi utilizado pela maioria a partir da ineditude que foi, para muitos, a diversidade de recursos que poderiam ser utilizados na produção de um curso online, porém, a significação de dois pesquisadores se expressou em forma de autoaceitação: "*Na medida em que o trabalho foi se desenhando, a descoberta de possibilidades foi dando espaço para aprender a respeito do seu uso e para acolher e aceitar as minhas dificuldades*" (P7); "*Aprendi com meu grupo o uso de algumas ferramentas de forma generosa e competente*" (P4).

A indicação da significação de sentir-se **produtivo** foi apresentada duas vezes em sentidos opostos. A descrição de produtivo, apresentada na questão 3, era no sentido de que o pesquisador poderia se sentir produtivo, ao identificar que suas ideias estavam sendo implementadas no curso. "*Produtiva, durante todo o processo procurei me manter produtiva*" (P1). A visão antagônica a essa, está relacionada a percepção de que não conseguiu se manter produtivo pela pressão de tempo e de demandas, conforme pode ser identificado em sua expressão: "*Produtivo, mas não por não ver as ideias implementadas, mas sim pela falta de tempo e a alta demanda de trabalho, o que prejudicou o acompanhamento dos outros módulos que se alterou durante o processo*" (P5). Ver as ideias implementadas no curso, foi o direcionamento dado para a palavra produtivo(a), porém, esses pesquisadores deram direcionamentos diferentes, um relacionado com a eficiência e outro com a incapacidade produtiva.

Por fim, a significação de sentir-se **aberto**, **criativo** e **frustrado** foram indicados apenas uma vez cada. "*Tive uma ideia inicial, a qual teve que ser modificada em virtude da estrutura dos módulos e*

adequação ao contexto geral" (P2). Esse pesquisador mostra-se aberto à negociação, se aproximando do conceito que foi proposto, porém não referenciou a consolidação de um produto. Sentir-se criativo diante de um amplo espaço de possibilidades de colocar os conhecimentos e expertises em ação, foi identificado da seguinte forma: "*criativa, pois o espaço para produção e cocriação permitiu explorar diversos materiais, assim como acesso aos demais módulos que despertaram gosto pela produção de coisas novas e desafiadoras*" (P11). O mesmo ocorreu com a significação de frustrado, que no instrumento estava relacionado com recuo de ideias diante dos limites de tempo e operacionalização do curso. De acordo com o pesquisador, "*acredito que foram módulos densos e o tempo não colaborou*" (P5), mostrando que sua frustração se deu por ter ficado impedido de atingir seu objetivo relacionado com a participação e interação durante a tutoria no curso, porém o tempo foi um empecilho para que isso ocorresse.

As significações da experiência de cocriação como processo autoformativo

A experiência de participar de um processo de cocriação de um curso, inédita para todos os pesquisadores envolvidos, também nos possibilitou dimensionar o valor dessa experiência no processo formativo, numa perspectiva da autoformação. Após a leitura das respostas dos participantes, em questão específica relacionada às mudanças, foi possível fazer agrupamentos em *clusters* de significados, nos possibilitando a elaboração de 4 (quatro) categorias: aprendizado; colaboração; relação com o outro; autonomia.

A categoria **aprendizado** foi produzida a partir de uma multiplicidade de interpretações, comportamentos e/ou valores gerados e/ou modificados, relacionados ao cognitivo, ao afetivo ou ao procedimental. A consciência do próprio aprendizado no processo de autoformação possibilita a manutenção de vias abertas ao desenvolvimento continuado, reconhecendo-se protagonista de experiências em que possa assumir-se responsável pela própria formação, por meio dos processos reflexivos mobilizados teoricamente (ROSSATO, 2021). "*Aprendemos em grupo, colaborando e, portanto, cocriando*" (P1); "*A questão é que estando juntos, precisamos aprender a escutar e valorizar a dificuldade dos integrantes*" (P4). "*Aprender a trabalhar em plataforma digital*" (P7). "*Para mim foi riquíssima* (...) *a cocriação me ajudou demais a compreender como fazer o curso, escolher as melhores metodologias e levar uma excelente experiência para meu público-alvo que foram docentes que atuam em formação em empresas*" (P8). "*Quero continuar e me dedicar a aprender mais sobre isso. Acredito na força deste trabalho*" (P11).

Reconhecemos que os pesquisadores identificaram que a participação no processo de criação do curso online possibilitou aprendizagens relacionadas a compreensão da importância do trabalho em conjunto com outras pessoas para desenvolver saberes, a aceitação de que as diferenças existem e que elas devem ser compreendidas e exploradas para o crescimento pessoal, seguida por conhecimentos pertinentes à articulação de saberes concernentes com o planejamento e organização didática e recursos digitais educacionais.

A segunda categoria está relacionada com a **colaboração**, emergente do ambiente de trocas e interações, proporcionando o intercâmbio de diferentes informações, que se desdobraram em três unidades semânticas. "*Eu realmente acredito que juntos fazemos mais*" (P2); "*Aprendi muito com o trabalho de colaboração dos colegas*" (P5). "*Percebi o quão importante é valioso é o trabalho colaborativo. Trabalhar ou criar algo em conjunto estimula (...) nosso senso argumentativo e ameniza nossas fragilidades (nossas fragilidades podem ser potencialidades do colega do grupo)*" (P6). "*Ter visão do todo, ser colaborativa, conectar ideias e formar um conjunto*" (P9). Trabalhar junto, interagindo de maneira a atingir um objetivo comum, a capacidade de ativar a habilidade de arguir e explicar, aliado às questões de qualidades que não são fortes em nós e que podem despertar o que está latente no outro e, por fim, a colaboração relacionada ao saber usar o conhecimento e fazer novos acoplamentos, ligações.

A **relação com o outro** foi a terceira categoria que geramos, pois o trabalho de cocriação possibilitou visualizar a importância da acolhida do outro, a exterioridade, o cuidado com o outro. "*A questão é que estando juntos, precisamos aprender a escutar e valorizar a dificuldade dos integrantes ... pois, por vezes não é falta de interesse e sim real falta de condições de dar e fazer mais*" (P10). "*De todas as formas para o trabalho coletivo, colaborativo, é necessário o desenvolvimento da empatia e reconhecimento do espaço do outro. E o estreitamento do sentimento de amizade, com as pessoas com quem trabalhei de forma mais aproximada, na criação do módulo*" (P3). "*Trabalhar ou criar algo em conjunto estimula nossa capacidade de empatia e resiliência*" (P7). "*Trabalho em grupo, capacidade para resolver problemas por meio do diálogo*" (P4). Sintetizando, identificamos o respeito ao outro, empatia, resiliência, resolução de problemas e o diálogo. Na relação com o outro, evidenciamos a potência da heteroformação, corroborando com Morin (2020) que considera a reflexão sobre si mesmo essencial à emergência do sujeito, que se dá na relação com outro, num exercício de intersubjetividade gerador da compreensão.

Por fim, os depoimentos dos pesquisadores apontam a emergência da **autonomia** na elaboração do curso online. "*A cocriação estimula a pesquisa, as interações, reflexões sobre os meus e os pontos de vista dos meus parceiros, possibilitando grandes parcerias e trocas*" (P2). "*Esta metodologia vem de*

encontro com minhas convicções pessoais e profissionais" (P6). "*A cocriação hoje é fundamental, o trabalho com recursos educacionais abertos (REA), por exemplo é uma forma de como podemos nos apropriar de materiais já desenvolvidos e a partir daí remixar, criar e cocriar para usar em nosso processo educativo e aperfeiçoar nossos saberes*" (P9). "*A experiência da metodologia da cocriação foi fundamental para enriquecer minha formação profissional docente, pois durante o processo, foi necessário colocar vários aspectos em ação, como: colaboração, criatividade, paciência, diálogo, entre outros. Considero também que, ao cocriar, nos reconstruímos, enfatizando a autopoiese*" (P5). Novamente reconhecemos a potencialidade dessa metodologia no processo de autoformação, uma vez que evidenciamos a tomada de consciência dos pesquisadores sobre os desdobramentos da experiência de cocriação sobre si mesmos.

As categorias apresentadas anteriormente, geradas por meio da análise das informações produzidas pelos participantes da pesquisa sobre as contribuições que reconheciam na experiência de cocriação, nos possibilitaram a produção de novas inteligibilidades sobre como um processo de autoformação (hetero e eco) pode ser mobilizado, evidenciando-se o potencial dessa metodologia. A cocriação, mais do que uma metodologia, a qual reconhecemos seu valor intrínseco na autoformação profissional docente, é um ato político, rumo ao Paradigma Complexo e Dialógico em Educação, exigindo formas de autoeco-organização que extrapolam o individualismo que ainda impera na formação e atuação profissional docente.

O processo de cocriação demanda uma intenção de autoformação que exige envolvimento, comprometimento e dedicação na produção individual dentro de um grupo, num processo recursivo. A condição de sujeito é fundamental nesse processo, pois mais do que um adjetivo, emergir como sujeito diante da própria formação profissional, demarca um compromisso de se colocar no centro do processo do seu desenvolvimento, regidos pelo fluxo de autonomia e dependência, conforme definido por Morin (2011). A metodologia de cocriação possibilitou aos pesquisadores trabalharam num equilíbrio dinâmico com a consciência da incerteza, sem se reconhecerem frágeis no processo, ao contrário, reconhecendo o valor e a beleza da incerteza em contínuas (re)aprendizagens sobre como fortalecer os paradigmas complexos e dialógicos na Educação.

Para Morin (2020, p. 59) "conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza". Fluir em meio às incertezas é fundamental numa experiência orientada pela metodologia da cocriação, pois é onde encontra-se espaço de inclusão, desafio, resiliência, produção, abertura, criação, e, enfrentamento de pressões e de frustrações de natureza diversa. Assim, justificamos a pertinência de acolher o paradigma complexo e dialógico na formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a metodologia da cocriação possibilitou analisar sua pertinência na mobilização da autoformação profissional docente, acolhendo a subjetividade e valorizando a emergência do sujeito como alicerces basilares na mudança paradigmática nas ações e relações pedagógicas, atendendo ao objetivo geral da pesquisa que foi de analisar como a metodologia de cocriação de um curso de formação de professores pode ter se constituído como processo de autoformação dos seus integrantes. A pesquisa possibilitou reconhecer que os professores, ao serem inseridos em processos formativo de cocriação, podem autoformar-se e compartilhar momentos de produção individual e coletiva, gerando comprometimento e inter-relacionamento entre pares, na busca de um novo paradigma na educação.

Outro ponto fundamental da pesquisa foi de reconhecer como a experiencia de cocriação fomentou em cada pesquisador processos de retroações e recursividades que geraram diferentes níveis de autorreflexão e auto-organização profissional. Com essa percepção, é possível, ao término da pesquisa, identificar que o processo de cocriação pode possibilitar o desenvolvimento de vivências diferenciadas, com impactos distintos, gerando possibilidades para que o indivíduo possa traçar novos caminhos que lhe permitam aprender sempre em espaços e tempos não mais somente definidos pelos outros e sim de acordo com as suas necessidades, superando a homogeneização no desenvolvimento profissional.

Por fim, destaca-se a autoformação é, fundamentalmente, um exercício de reflexão crítica propositiva sobre as próprias ações e relações, sejam elas de natureza pedagógicas ou acadêmicas, não invalidando práticas formativas formais. Vale destacar que o sucesso evidenciado na metodologia relatada e analisada no presente artigo se deu com profissionais com experiência profissional docente e acadêmica, mostrando-se de grande valor como proposta de formação continuada. Novas experiências e investigações devem ser desenvolvidas em programas de formação inicial, possibilitando analisar a contribuição da metodologia de cocriação nesses espaços formativos. Espaços de autoformação, ecoformação e heteroformação precisam ser construídos com intencionalidades que coloquem o desenvolvimento das pessoas como prioridade, rumo à emergência de sujeitos sociais e políticos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. L.; GONÇALVES, T. V. O. “A reflexão e a formação contínua: relatos de uma professora formadora”. **Ciência e Educação**, vol. 28, 2022.

BAROLLI, E.; GURIDI, V. N. "O desenvolvimento profissional de uma professora de ciências pela articulação de programas de formação docente". **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 23, 2021.

BARRIENTOS, H. P.; PADILHA, M. I.; TEODÓSIO, S. S. S. "First generation of nurses trained in Magallanes, Chile: elements of their professional identity". **Texto e Contexto Enfermagem**, vol. 29, 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1982.

BRAGANÇA, I. F. S. "Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas". **Educação em Revista**, vol. 37, 2021.

BREMM, D.; GÜLLICH, R. I. C. "From the formation diary to the systematization of experience: the process of (self)formation of science teachers". **Ensaio**, **Pesquisa em Educação e Ciências**, vol. 24, 2022.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CAPRA, F. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

COLLAZO, M. *et al*. "Procesos de formación docente en experiencias de innovación educativa universitaria". **Educação e Sociedade**, vol. 43, 2022.

CRESWELL, J. W. **Educational research**: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Boston: Pearson, 2012.

DUTRA, M. A.; THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, M. "Temporalidades na vida e na autoformação de uma professora-pesquisadora". **Educar em Revista**, vol. 37, 2021.

EHRENGERG, M.; AYOUB, E. "Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência". **Educação e Pesquisa**, vol. 46, 2020.

FERREIRA, M. *et al*. "Introdução e condução dos métodos mistos de pesquisa em educação física". **Pensar a Prática**, vol.23, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GALVANI, P. "A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural". *In:* SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V. M. (orgs.). **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Trion, 2022.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MAIA, J. O. *et al*. "Autoria docente: um esquema de análise no ensino de ciências". **Educação em Revista**, vol. 36, 2020.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. "A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade". *In:* ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. (orgs.).

Formação de educadores e psicólogos: Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Editora Appris, 2019.

MORAES, M. C. **Paradigma educacional ecossistêmico**: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

MORIN, E. **Meu caminho**: Entrevistas com Djéanine Kareh. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2010.

MORIN, E. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2000.

MOROSINI, M. C.; NEZ, E.; WOICOLESCO, V. G. "Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 30, 2022.

ROCHA, C. J. T. "Desenvolvimento profissional docente e formação do sujeito criativo investigativo de acordo com a Base nacional comum curricular para o ensino de ciências". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 26, 2021.

RODRIGUES, F. A.; MOGARRO, M. J. "Imagens de identidade profissional de futuros professores". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 25, 2020.

ROSSATO, M. "A emergência do sujeito em diferentes contextos de pesquisa e práticas sociais". *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. V. R. V.; PUENTES, R. V. **Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica**: desenvolvimento, implicações e desafios atuais. Campinas: Editora Alínea, 2021.

ROSSATO, M.; ASSUNÇÃO, R. "O desenvolvimento subjetivo no processo de formação docente". *In:* ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. (orgs.). **Formação de educadores e psicólogos**: Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Editora Appris, 2019.

ROSSATO, M.; MATOS, J. F.; PAULA, R. M. "A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas". **Educação em Revista**, vol. 34, 2018.

SCARCELLI, I. R. *et al*. "Collective health and social psychology of praxis: an interdisciplinary path for meta-formation in graduate studies". **Saúde em Debate**, vol. 46, n. 135, 2022.

SILVA, G. T. R.; SILVA, E. A. L.; SILVA, R. M. O. "Training of teachers in the Health field from the perspective of interprofessional education". **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol. 75, 2022.

SILVA, O. S. F.; ANACLETO, U.C.; SANTOS, S. P. N. "Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação". **Educação e Pesquisa**, vol. 47, 2021.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 13 | Nº 37| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima